Universidade do Porto

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

Mestrado em Psicologia: Intervenção Precoce

Desenvolvimento Linguístico da Criança em Idade Pré-Escolar e Estimulação no Contexto Familiar

DISSERTAÇÃO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA (INTERVENÇÃO PRECOCE)

1995 / 1998

Ângela Maria Pereira e Sá Azevedo

Sob a orientação da

Professora Doutora Orlanda Cruz (F.P.C.E.)

Porto, 1998

Desenvolvimento Linguístico da Criança em Idade Pré-Escolar e Estimulação no Contexto Familiar

Ângela Maria Pereira e Sá Azevedo

Agradecimentos

Gostaria de dedicar este trabalho, como forma de profundo agradecimento, a todos quanto contribuíram directa e indirectamente para a sua realização.

Quero, para tal, salientar as seguintes pessoas, sem as quais a sua conclusão não teria sido possível:

À minha *Família e amigos* pela coragem e confiança transmitida a cada momento;

Ao *Professor Doutor Joaquim Bairrão* pela organização deste mestrado que tanto contribuiu para enriquecer a minha prática como psicóloga;

À *Professora Doutora Orlanda Cruz*, pela disponibilidade e orientação sempre atempada e eficaz;

À *Mestre Fernanda Leopoldina Parente Viana* pela grande ajuda na opção dos instrumentos de avaliação da linguagem;

À *Dra. Sylviane Rigolet* pelo gosto que me ajudou a desenvolver pela área da linguagem;

À *Dra. Adriana Campos*, *Dra. Celeste Dinis*, *Dra. Isabel Lima* e *Dra. Sara Santos* pela ajuda fundamental quer na recolha árdua dos dados, quer na exaustiva análise de conteúdo de alguns dados recolhidos;

A todas as *crianças e famílias* que colaboraram na amostra deste estudo;

A todos os meus *colegas de trabalho* pelo incentivo e presença constante.

Abstract

This study examines the role of home stimulation on pre-school children language development. The theoretical approach includes the following steps: study of child language development and of the interdependence between this one and the social and cognitive development; research and analysis of language evaluation methods, namely the BLST, and the Morphossyntatic Analysis Scale; study of the correlation between the stimulation level at the home environment (measured by the HOME scale) and the child language performance (exploring the ecological perspective of the development and the family interactions). On the empirical study, in order to test the hypothesis, which states that an higher level of stimulation at home will produce an higher pre-school child language development, the author used a sample of 60 children, which were attending to the pre-school education program at private and state kindergartens of Famalicão and Santo Tirso (north of Portugal). The results generally support the hypothesis, and there was a significantly correlation between the BLST and HOME scales on the children of the sample, on both sexes, but only on the children whose mothers have lower education levels.

Résumé

Ce travail de recherche analyse le papier de la stimulation dans le contexte familial sur le développement linguistique des enfants en phase pré-scolaire. L'approche théorique est organisée de la façon suivante: étude du développement linguistique de l'enfant et de sa liaison avec le développement cognitif et social; recherche et analyse des instruments servant à évaluer le langage (par exemple, la BLST et la Grille d'Analyse Morphossyntactique); étude du rapport entre le niveau de stimulation dans le contexte familial (mesurée par l'échelle HOME) et la performance linguistique de l'enfant (en exploitant aussi l'approche écologique dans le développement et les interactions familiales). Pour l'étude empirique, afin de tester l'hypothèse selon laquelle un plus grand niveau de stimulation à la maison entraîne un plus grand développement linguistique des enfants en phase pré-scolaire, l'auteur a pris un échantillon de 60 enfants fréquentant l'enseignement pré-scolaire dans des crèches, soit privées soit de l'état, des communes de Famalicão et Santo Tirso. En général, les résultats confirment l'hypothèse. En plus, l'auteur a vérifié l'existence d'importants rapports entre la BSLT et la HOME chez l'échantillon global, chez les deux sexes, mais seulement chez les enfants dont les mères possèdent un niveau scolaire inférieur ou identique à la sixième classe.

Sumário

Este estudo analisa o papel da estimulação no ambiente familiar no desenvolvimento linguístico de crianças em idade pré-escolar. A abordagem teórica está organizada nas seguintes fases: descrição do desenvolvimento linguístico da criança e estudo da interdependência entre este e o desenvolvimento cognitivo e social; pesquisa e análise dos instrumentos de avaliação da linguagem, nomeadamente a BLST e a Grelha de Análise Morfossintáctica; estudo da relação entre o nível estimulação no contexto familiar (medida pela escala HOME) e o desempenho linguístico da criança (explorando a perspectiva ecológica no desenvolvimento e as interacções familiares). No estudo empírico, no sentido de testar a hipótese segundo a qual, quanto maior o nível de estimulação no ambiente familiar maior será o desenvolvimento linguístico da criança em idade pré-escolar, utilizou-se uma amostra de 60 crianças, que frequentavam o ensino pré-escolar em jardins de infância oficiais e particulares do concelho de Famalicão e de Santo Tirso. Os resultados de uma forma geral suportam a hipótese, tendo-se verificado a existência de correlações significativas entre a BLST e a HOME, na amostra global, em ambos os sexos, mas apenas nas crianças cujas mães apresentavam escolaridade igual ou inferior ao 6° ano de escolaridade.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO 1

INTRODUÇÃO AO PROBLEMA E OBJECTIVOS DO TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO 2
RELEVÂNCIA CIENTÍFICA DO ESTUDO DA RELAÇÃO ENTRE A ESTIMULAÇÃO NO CONTEXTO FAMILIAR E O DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO 3
APRESENTAÇÃO DO PLANO DE TRABALHO 10

CAPÍTULO 1- UMA ABORDAGEM DO DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO DA CRIANÇA 12

1.1 - DEFINIÇÃO E FUNÇÕES DA LINGUAGEM 13
1.2 - ESTÁDIOS DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM INFANTIL 17
1.2.1 - A etapa da pré-linguagem *18*
1.2.2 - A "primeira linguagem" *22*
1.2.3 - A linguagem *27*
1.3 - BRINCAR COM A LINGUAGEM 35
1.4 - RELAÇÃO ENTRE O DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO E O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E SOCIAL 38
1.4.1 - A evolução da linguagem e o jogo infantil *43*
1.4.1.1 - O jogo como uma actividade simbólica 44
1.4.1.2 - Representação e linguagem 48
1.4.2 - Discrepância entre o desenvolvimento do jogo simbólico e a linguagem *51*
1.5 - INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DA LINGUAGEM DA CRIANÇA 52

CAPÍTULO 2- ESTIMULAÇÃO NO CONTEXTO FAMILIAR E DESEMPENHO LINGUÍSTICO DA CRIANÇA 62

2.1 - CONTRIBUTOS DA PERSPECTIVA ECOLÓGICA PARA O DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO DA CRIANÇA 63
2.2 - INTERACÇÕES FAMILIARES E DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO DA CRIANÇA 66
2.3 - INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DA ESTIMULAÇÃO EM CASA 81

CAPÍTULO 3 - APRESENTAÇÃO DO ESTUDO EMPÍRICO 83

3.1 - RELEVÂNCIA DA REALIZAÇÃO DO ESTUDO 84
3.2 - HIPÓTESE ESTUDADA 88
3.3 - METODOLOGIA 90
3.3.1 - Amostra *90*
3.3.2 - Instrumentos de avaliação utilizados (BLST, Grelha de Análise Morfossintáctica e HOME) *94*
3.3.2.1 - O "Bankson Language Screening Test" (B. L. S. T.) 95
3.3.2.1.1 - Constituição da prova B. L. S. T. 95
3.3.2.1.2 - Administração e cotação do teste BLST 97
3.3.2.1.3 - Características métricas da B. L. S. T. 98
3.3.2.1.4 - Estudo realizado com o Bankson Language Screening Test na população portuguesa 99
3.3.2.2 - Grelha de análise Morfossintáctica 100
3.3.2.3 - Home Observation for Measurement of Environment - HOME 102
3.3.2.3.1 - Constituição da HOME 103
3.3.2.3.2 - Administração e Cotação da HOME 104
3.3.2.3.3 - Características métricas da HOME 105
3.3.2.3.4 - Estudos realizados com a HOME 105
3.3.3 - Procedimento *110*

CAPÍTULO 4 - RESULTADOS E DISCUSSÃO 116

4.1 – NOTA INTRODUTÓRIA 117
4.2 – BLST- RELAÇÕES COM AS VARIÁVEIS SÓCIO-DEMOGRÁFICAS 118
4.2.1 - Relação entre sexo da criança e os resultados da BLST *118*
4.2.2 - Relação entre a escolaridade da mãe e os resultados da BLST *119*
4.2.3 - Relação entre a idade da criança e os resultados da BLST *121*
4.2.4 - Relação entre o tempo de permanência da criança no jardim de infância e os resultados

da BLST *124*
4.3 - GRELHA DE ANÁLISE MORFOSSINTÁCTICA - RELAÇÃO COM AS VARIÁVEIS SÓCIO-DEMOGRÁFICAS 127
4.3.1 - Relação entre o sexo das crianças e a Grelha da Análise Morfossintáctica *128*
4.3.2 - Relação entre a escolaridade da mãe e Grelha de Análise Morfossintáctica *132*
4.3.3 - Relação entre a idade da criança e a Grelha de Análise Morfossintáctica *136*
4.3.4 - Relação entre o tempo de permanência da criança no jardim de infância e a Grelha de Análise Morfossintáctica *140*
4.4 – HOME – RELAÇÃO COM AS VARIÁVEIS SÓCIO-DEMOGRÁFICAS 150
4.4.1 - Relação entre o sexo e os resultados da HOME *150*
4.4.2 - Relação entre a escolaridade da mãe e os resultados da HOME *151*
4.4.3 - Relação entre a idade da criança e os resultados da HOME *153*
4.4.4 - Relação entre o tempo de permanência da criança no jardim de infância e os resultados da HOME *156*
4.5 - ANÁLISE CORRELACIONAL ENTRE O TOTAL DA ESCALA BLST, O TOTAL DE PALAVRAS ANALISADAS PELA GRELHA DE ANÁLISE MORFOSSINTÁCTICA E O TOTAL DA ESCALA HOME 160
4.6 – COMENTÁRIOS AOS INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS DECORRENTES DA SUA APLICAÇÃO 166
4.6.1 - BLST *166*
4.6.2 - Grelha de Análise Morfossintáctica *168*
4.6.3 - HOME *168*

CAPÍTULO 5 - CONCLUSÕES E SUGESTÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES 170

5.1 - CONCLUSÕES 170
5.2 – SUGESTÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES 174

BIBLIOGRAFIA 176

ANEXO 1- "BANKSON LANGUAGE SCREENING TEST" 192

ANEXO 2- "FICHA DE DADOS MORFOSSINTÁTICOS" 257

ANEXO 3- "HOME OBSERVATION FOR MEASUREMENT OF THE ENVIROMENT-HOME" 260

ANEXO 4- CIRCULAR DE INFORMAÇÃO AOS PAIS 274

ANEXO 5 – DADOS RECOLHIDOS PELOS INSTRUMENTOS BLST, GRELHA DE ANÁLISE MORFOSSINTÁCTICA E HOME 276

Introdução

A **aprendizagem da escrita e leitura**, característica do primeiro ciclo de escolaridade, tem sido considerada como o principal factor na base do **sucesso/insucesso escolar**.

Vários estudos têm mostrado a **importância do desenvolvimento linguístico oral na aprendizagem ulterior** da linguagem escrita/leitura.

Por outro lado o desenvolvimento **linguístico tem sido associado ao desenvolvimento cognitivo** e maturidade **sócio-afectiva**.

Tem-se verificado que as crianças que no ensino **pré-escolar apresentavam um desenvolvimento cognitivo e sócio-emocional,** e particularmente um **desenvolvimento linguístico** não adequado, aprenderão a escrever e a ler com mais dificuldades, do que as crianças que adquiriram as aptidões consideradas preparatórias para tal aprendizagem.

Pretende-se com este estudo, e numa perspectiva de prevenção, **verificar se o desenvolvimento linguístico da criança varia com factores tais como**: idade, sexo, escolaridade da mãe e tempo de permanência no jardim de infância. *Como se desenvolve a linguagem, nas suas componentes morfológica, sintáctica e semântica nos anos pré-escolares?*

Será que mães com escolaridade superior estimularão mais os filhos em termos linguísticos?

Introdução ao problema e objectivos do trabalho de investigação

Contactar diariamente com crianças de forma sistemática, quer em situações formais de aprendizagem, quer em situações informais de relação interpessoal, permite imediatamente perceber que o seu universo linguístico é único e inesperado em certas situações. De facto, diariamente no nosso contexto profissional confrontamo-nos com crianças, de meios económicos e culturais altos ou baixos, mas com dificuldades consideráveis, quer na sua linguagem compreensiva, quer expressiva, desde tenra idade.

Se parece fácil compreender que meios pobres, económica e socialmente, poderão estar relacionados com um baixo nível desenvolvimental da linguagem das crianças pertencentes a esses meios, o mesmo não acontece quando as "aparências" mostram que nada falta à criança.

Saber que relação é possível estabelecer entre o desenvolvimento linguístico e a estimulação no ambiente familiar constitui, pois, o objectivo principal deste estudo empírico.

Por outro lado, verificar se as crianças pertencentes a um nível cultural elevado poderão, na realidade, apresentar dificuldades linguísticas como as de um nível inferior, ou verificar se a um nível cultural mais elevado corresponde um nível de estimulação superior da aprendizagem e da linguagem, são também objectivos deste trabalho.

Constituem ainda objectivos mais específicos, o saber como se desenvolve a linguagem ao longo dos chamados anos pré-escolares, nos seus aspectos morfológicos[1], semânticos[2] e sintácticos[3], e qual o

---

[1] A Morfologia está relacionada com a organização da palavra (Ruiz & Ortega, 1993).

[2] A Semântica estuda as relações entre as palavras e as acções das pessoas, sustentando, mesmo que o significado das palavras reside nas pessoas (Shaw, 1978/1973).

[3] A Sintaxe está relacionada com a organização da frase (Ruiz & Ortega, 1993), estudando a ordenação e

contributo do tempo de permanência no jardim de infância para o mesmo desenvolvimento.

Conhecer o curso do desenvolvimento linguístico e os factores facilitadores desse mesmo desenvolvimento, permitirá proporcionar às crianças experiências estimuladoras da linguagem oral, numa idade anterior à entrada para a dita aprendizagem formal.

Digamos que o enriquecimento da linguagem oral, permitindo uma compreensão e descrição da realidade, contribuirá para a criação de condições essenciais para uma posterior aprendizagem da linguagem escrita/leitura, tornando a criança mais segura no seu processo de aprendizagem, diminuindo as possibilidades de aparecimento do insucesso escolar.

Relevância científica do estudo da relação entre a estimulação no contexto familiar e o desenvolvimento linguístico

Sabendo que a percentagem de insucesso escolar é elevada em Portugal, e que este insucesso por sua vez deriva, em grande parte, das dificuldades de aprendizagem, torna-se essencial e aliciante estudar as causas deste fenómeno na perspectiva de transformar o seu rumo.

Se é conhecido que as dificuldades de aprendizagem abrangem um elevado número de alunos que frequentam o ensino básico, sabe-se igualmente que as mesmas, resultam de distúrbios na leitura e escrita, que segundo estudos realizados noutros países por Steman e Kastle (1987), citados por Liberman e Liberman (1992) chegam a atingir índices preocupantes de 20 a 25%.

Um número considerável de crianças que realizam o seu primeiro contacto com a leitura e a escrita de forma sistemática, no primeiro ano do

---

relação gramaticais das palavras na frase (Shaw, 1978).

primeiro ciclo do ensino básico, ao apresentarem dificuldades em apreender os conteúdos subjacentes à leitura e escrita, começam igualmente a manifestar expectativas negativas em relação ao seu desempenho escolar, e mais tarde ao seu desempenho global. Porém, a escola é também o local lúdico preferido, até porque muitas crianças apenas convivem com outras da mesma faixa etária, a partir do momento em que iniciam a sua escolaridade. Por isso a escola surge ao mesmo tempo como um local a evitar, porque expõe a criança à crítica resultante do insucesso, e um local preferido porque proporciona situações agradáveis socialmente.

Partindo do princípio que já não se questiona a importância das aprendizagens presentes na educação pré-escolar (de acordo com este facto estão os números crescentes da taxa de frequência em Portugal, assim como a crescente importância atribuída à mesma pela política educativa), tem-se vindo a questionar, desde há trinta anos a esta parte, a influência do desenvolvimento geral e, particularmente o linguístico, conseguido pela criança até ao seu ingresso no primeiro ano de escolaridade, na aprendizagem da leitura e escrita.

É inquestionável hoje em dia que, um bom desempenho no domínio da linguagem oral, assim como a oportunidade de participar em "...actividades lúdicas de manipulação das unidades sonoras das palavras, incentivar as crianças desses níveis a escreverem o que quiserem e como quiserem, promover interacção entre elas e tendo como objecto de discussão os seus escritos, (porquê aquele número de letras, porquê escolher aquelas letras, etc.) onde é dado o máximo de espaço para os palpites das próprias crianças, escrever e ler em situações significativas e onde essas actividades sejam instrumentalmente importantes..." constituem estas "... algumas linhas de acção pedagógicas facilitadoras para um percurso de acesso à escrita, onde é dado à criança a oportunidade

de explorar como o sistema de escrita alfabético codifica a linguagem oral." (Silva, 1994, p. 201).

Segundo Ferreiro e Teberosky (1986), Ferreiro (1988), Martins e Mendes (1987), citados por Silva (1994), as crianças, para compreenderem a correspondência entre o sistema de escrita alfabético e a linguagem oral, passam por uma apropriação sucessiva de hipóteses de representação, até conseguirem representar a alfabética da escrita.

Trata-se de um longo percurso, no qual Ferreiro, em 1988 (citada por Silva, 1994) identificou três períodos de evolução, que vão desde a possibilidade de distinguir os aspectos gráficos figurativos dos não figurativos, até à possibilidade de estabelecer uma relação entre a linguagem oral e a escrita.

Segundo Silva (1994) são três os períodos que precedem a representação alfabética da escrita:

a- período onde a criança pesquisa critérios que lhe permitam diferenciar entre as marcas gráficas figurativas e as marcas gráficas não figurativas (começando por discriminar marcas icónicas das não icónicas, ou seja das letras); as letras começam a ter para a criança o estatuto de um objecto substitutivo, porque omitem o artigo ao nomear um objecto representado em imagem;

b- período de estabelecimento de condições de legibilidade: as crianças vão utilizar uma quantidade mínima de letras para escrever uma palavra, assim como vão considerar uma certa variedade entre as letras utilizadas;

c- período de relação entre a linguagem escrita e a linguagem oral: as crianças primeiramente fazem corresponder o número de letras ao número de sílabas. Posteriormente efectuam análises para além da sílaba até chegarem à compreensão dos alfabetos.

Pesquisas levadas a cabo por Reid, Hresko e Hammill (1981), McCarthy e Kirk, (1968), Downing e Fjalkow (1984), citados por

Teixeira, (1989) mostram que a aprendizagem da leitura e da escrita depende mais do nível de compreensão de conceitos, vocabulário, convenções da linguagem escrita e capacidade de atribuir significado ao que é impresso, do que do desenvolvimento da percepção auditiva e visual. No mesmo sentido vão os trabalhos realizados no âmbito da psicologia do desenvolvimento, psicologia da educação, educação especial, psicolinguística, sobre a leitura, que mostram que o problema central da aprendizagem desta se relaciona com a possibilidade da criança reflectir, compreender e resolver os problemas inerentes a esta aprendizagem.

Note-se no entanto que as crianças, candidatas a leitoras, podem já ter adquirido essas capacidades mas não ter aprendido a usá-las na leitura e escrita. O mesmo será dizer que poderão ser capazes de reflectir e resolver certos problemas não relacionados com a escrita e a leitura, possibilitando a descoberta do sentido destas tarefas, crucial para a sua aprendizagem.

Fitts e Posner (1967, citados por Teixeira, 1989) chamam "fase cognitiva" à primeira fase de aprendizagem de todo o saber-fazer, fase de descoberta das funções e estrutura de uma tarefa. Assim, na fase cognitiva do saber-ler, as crianças têm necessidade de descobrir dois tipos de conceitos: os conceitos funcionais e os conceitos estruturais. Os primeiros dizem respeito às finalidades e funções da língua escrita e sua relação com a fala, os segundos relacionam-se com os conceitos técnicos que empregamos para falar do oral ou do escrito. A descoberta destes conceitos é uma actividade de "resolução de problemas".

De facto, o conhecimento da realidade começa por ser feito, nos primeiros dois anos de vida, através da linguagem gestual e através do contacto físico com o mundo circundante. Mais tarde, a criança passa a conhecer e descrever a sua realidade através especialmente da linguagem

oral. Esta linguagem oral é estimulada de certo modo pelos adultos educadores, que em contacto com a criança, gesticulam, utilizam os paraverbais, etiquetam os objectos à medida que se referem a eles, e olham de forma diferente quando falam sobre determinados objectos ou assuntos, como que indicando à criança a sua pertinência. A linguagem escrita passa sucessivamente a ser o meio mais importante de interpretar e descrever o ambiente, especialmente a partir dos seis anos, necessitando no entanto, de ser preparada muito antes pelo contacto frequente com o material escrito. O criar intimidade e prazer com a leitura é algo que surge gradualmente e deve iniciar-se o mais cedo possível (Rigolet, 1997).

Muitos investigadores têm-se ocupado a estabelecer uma lista de aptidões necessárias para aprender a ler e escrever. Tendo sido identificadas aptidões como a lateralização, a discriminação visual e auditiva, a coordenação visuo-motora, a boa articulação, a percepção auditiva e visual, e tendo sido verificadas correlações positivas entre estas e uma boa aprendizagem da leitura e escrita, não se pode falar, no entanto, de causalidade linear entre essas aptidões e a aprendizagem em questão.

Especificamente ligados a estes tipos de aprendizagem consideram-se, actualmente, os factores cognitivos, entre os quais são de salientar as capacidades de raciocínio e o desenvolvimento conceptual.

A teoria de Piaget, como uma teoria de construção do conhecimento, permite considerar que as actividades de pré-leitura e leitura exigem um interacção entre o sujeito que aprende e o objecto de conhecimento (neste contexto, a leitura), da qual resulta uma situação a ser resolvida que pressupõe um raciocínio real presente na criança (Ferrero & Teberosky, 1986, citado por Teixeira, 1989).

Apesar de apresentarem teorias sobre o desenvolvimento linguístico antagónicas, Piaget e Vigotsky verificaram "...que as crianças não são capazes de ver a finalidade expressiva e comunicativa da linguagem

escrita. A linguagem escrita não tem relação imediata com a realidade concreta da criança" (Teixeira, 1989, p. 72), pelo que o adulto, em interacção com a criança, será fundamental para permitir a compreensão dessa relação, deixando de exercer essas funções à medida que a criança vai desenvolvendo o seu raciocínio abstracto.

Investigações realizadas na Alemanha mostraram mesmo que "o desenvolvimento das capacidades de pensamento abstracto da criança constitui a base do julgamento sobre a idade aproximada para o início da aprendizagem da leitura ...nas línguas alfabéticas", e que "a capacidade intelectual para analisar a palavra nas suas componentes abstractas, os fonemas, não se desenvolvem adequadamente antes da idade dos 6/7 anos" (Shenk-Danzinger, 1967, citado por Teixeira, 1989, p. 73)

Outras investigações têm mostrado, igualmente, que o desenvolvimento de conceitos, implícitos na aprendizagem da leitura e escrita, não depende única e simplesmente da maturidade da criança, mas igualmente do meio familiar, da experiência no jardim de infância, e das interacções sociais significativas para a mesma. Ora, o período pré-escolar é por excelência um período de interacções sociais, uma vez que a criança intensifica as suas relações com crianças da mesma idade e mais velhas. Enfatizando este facto, têm sido realizados outros estudos, especialmente no que diz respeito à teoria sócio-afectiva, que mostram a importância do efeito das dinâmicas interactivas, quer no desenvolvimento cognitivo geral, quer no desenvolvimento linguístico, ou seja, a tónica da estimulação da aprendizagem da escrita e leitura é colocada em actividades de interacção social.

Na área das interacções sociais, contrariamente à perspectiva estruturalista, que defendia que só as interacções conflituosas do ponto de vista cognitivo (entendidas como aquelas em que o sujeito não se submete passivamente ao ponto de vista do outro) contribuíam de forma

significativa para o desenvolvimento sócio-cognitivo, considera-se que também as interacções não conflituosas surtem efeitos benéficos no desenvolvimento. Assim "... o efeito benéfico das interacções sociais estaria ligado a uma função de estabilização, a qual conduz a uma modificação dos procedimentos de resolução e das representações iniciais da tarefa e a uma função de controlo social, que cada um dos parceiros exerce sobre o outro (de diversas maneiras: através de intervenções de aceitação, verificação, reformulações das propostas dos outros, etc.). Estas funções podem ser assinaladas em dinâmicas com ou sem conflito sócio-cognitivo" (Gilly, 1988, 1989, citado por Silva, 1994, p. 204).

No mesmo sentido, outras investigações evidenciam "... como confrontos e partilhas de pontos de vista relativos às concepções de que as crianças dispõem sobre o sistema de representação, que é a escrita, facilitam o esclarecimento das confusões conceptuais com que a criança se debate relativamente à natureza da escrita, na fase inicial da aprendizagem da leitura e escrita" (Teberosky, 1987 e Ramos, 1989, citados por Mata, 1991 e por Silva 1994, p. 204).

Se o jardim de infância é um local onde as intervenções sociais se começam a manifestar em relação a outros estranhos ao ambiente familiar, não há dúvida de que a família, pela sua proximidade emocional com a criança, continua a desempenhar o papel mais importante na prossecução da estabilidade emocional da criança. É na família, por observação da relação entre os pais, que a criança aprende as primeiras regras de interacção social, generalizando-as ao contacto com os outros, em ambientes extra-familiares. Como tal, família e desenvolvimento emocional, social e cognitivo (onde podemos incluir as competências linguísticas) poderão corresponder a variáveis relacionadas, pelo que urge estudar a forma como tal relação se concretiza.

Em síntese, na actualidade já não é tão importante saber se as

aprendizagens no período pré-escolar são importantes para as aprendizagens posteriores, mas antes saber em que medida as actividades/aprendizagens pré-escolares facilitam as aprendizagens seguintes. Proceder à descrição dos factores que poderão facilitar o desempenho linguístico da criança em idade pré-escolar, como por exemplo a estimulação em casa, contribuirá para compreender o processo de desenvolvimento linguístico e, simultaneamente, prevenir dificuldades a nível de aprendizagem da leitura e escrita, tão importantes para um bom desempenho escolar e como tal para um equilíbrio harmonioso da criança.

Apresentação do plano de trabalho

No sentido de concretizar os objectivos propostos neste estudo, começamos por apresentar no **capítulo 1** uma abordagem do desenvolvimento linguístico, no sentido de perceber a especificidade do fenómeno em cada idade. Por outro lado, pretendendo-se mostrar a globalidade do fenómeno, relaciona-se o desenvolvimento linguístico com outras competências, nomeadamente as cognitivas e sócio-emocionais. Farão ainda parte deste capítulo, considerações sobre a forma como a avaliação da linguagem tem modificado ao longo do tempo, no sentido de abranger a linguagem em todas as suas componentes.

No **capítulo 2** considerar-se-ão aspectos que permitem justificar a importância das variáveis contextuais no desenvolvimento da criança. A perspectiva ecológica do desenvolvimento é descrita no sentido de mostrar a influência das características contextuais, nomeadamente as referentes ao contexto familiar, na competência linguística da criança. Saber qual o papel mediador dos pais e, de que forma a criança aproveita os estímulos vindos dos mesmos, será então, o assunto deste capítulo. A apresentação de investigações que demonstram a pertinência do estudo da relação entre

o desenvolvimento linguístico e a estimulação do ambiente familiar, nomeadamente no período pré-escolar, inicia o **capítulo 3**. Neste mesmo capítulo o problema é operacionalizado na seguinte hipótese: quanto maior a estimulação no ambiente familiar, maior o desenvolvimento linguístico da criança em idade pré-escolar. Seguem-se elementos sobre o estudo, levado a cabo para testar a hipótese formulada, como sejam os referentes à amostra, instrumentos de recolha de dados e procedimento.

Em termos gerais poderemos referir que a amostra deste trabalho é constituída por um grupo de 60 crianças, que frequentavam, na altura da recolha dos dados, o ensino pré-escolar, apresentando 30 crianças mães com escolaridade igual ou superior ao 12° ano, e as restantes crianças mães com escolaridade igual ou inferior ao 6° ano. Procedeu-se à avaliação da linguagem de cada criança no jardim de infância, através da Bankson Language Screening Test (BLST) e de uma Grelha de Análise Morfossintáctica. Seguidamente, numa entrevista realizada no ambiente familiar, foi avaliado o nível de estimulação deste contexto através da aplicação da Home Observation for Measurement of the Enviroment (HOME).

Por sua vez no **capítulo 4,** é feita uma análise e discussão dos resultados. Os resultados confirmam parcialmente a hipótese, uma vez que embora se tenha encontrado uma correlação significativa entre os resultados da BLST e da HOME para a amostra global e em ambos os sexos, esta apenas se verifica para as crianças com mães de escolaridade igual ou inferior ao 6° ano, quando esta correlação é analisada em cada um dos dois grupos de escolaridade das mães. Este capítulo contempla ainda aspectos críticos sugeridos pela aplicação da BLST, Grelha de Análise Morfossintáctica e HOME, durante a recolha dos dados deste estudo. Finalmente no **capítulo 5** são apresentadas as conclusões e sugestões para futuras investigações.

Capítulo 1 - Uma abordagem do desenvolvimento linguístico da criança

A **linguagem,** como uma forma de comunicação e facilitadora das relações interpessoais, **desenvolve-se de forma integrada** e **regular**, sendo possível definir períodos nessa evolução, embora a sua progressão varie de indivíduo para indivíduo.

O desenvolvimento linguístico corresponde a um processo complexo, que **apresenta ligações com o desenvolvimento cognitivo, emocional e social**. É inegável que as características cognitivas, emocionais e sociais são factores facilitadores da linguagem.

Torna-se possível estabelecer uma **relação entre linguagem e jogo, dado tratarem-se de duas formas interdependentes de representação da realidade**: se na fase pré-linguística a criança representa a realidade preferencialmente através do jogo, na primeira linguagem, fá-lo através de palavras soltas, e na etapa da linguagem, propriamente dita, a representação resulta da linguagem sendo este o processo de codificação eleito pela criança.

O desenvolvimento linguístico **começa logo após o nascimento**, altura em que a criança manifesta o grito e os vagidos. A emissão de sons torna-se mais sistemática (ecolália), até que por volta do primeiro ano de vida a criança pronuncia as primeiras palavras. **Este desenvolvimento torna-se complexo a nível multidimensional**, atingindo a fonologia, a sintaxe, o léxico. A partir dos três anos, a linguagem passa a ser utilizada também como forma de manifestação da personalidade, e verifica-se um enriquecimento especialmente através da observação da linguagem dos adultos.

A linguagem **como um processo global exige uma avaliação igualmente global e abrangente**. Por influência da corrente behaviorista, depois dos anos 50, a avaliação passa a centrar-se na observação do comportamento linguístico propriamente dito. Na década de 70, a avaliação aproxima-se da globalidade, considerando quer os aspectos sintácticos, morfológicos, fonológicos e semânticos.

É nesta perspectiva que surge **o Bankson Language Screening Test–BLST**, utilizado na avaliação da linguagem expressiva e receptiva das crianças constituintes da amostra.

1.1 - Definição e funções da linguagem

A linguagem é considerada um meio de representação e comunicação por excelência, um facilitador das relações interpessoais e das relações com o meio envolvente.

Várias são as definições que têm sido apresentadas sobre a linguagem, no entanto todas elas directa ou indirectamente consideram que se trata de uma "...faculdade exclusivamente humana, que serve para a representação, expressão e comunicação de pensamentos ou ideias mediante um sistema de símbolos" (Ruiz & Ortega, 1993, p. 83).

Como característica intrínseca ao ser humano e fundamental para a comunicação, apresenta como funções a representação da realidade, a criatividade, a análise da informação e a conceptualização. Ao mesmo tempo permite o intercâmbio da informação e a auto e hetero-regulação de condutas, num contexto interpessoal (Rondal & Bredart, 1991).

A linguagem é um processo, e por isso apresenta um desenvolvimento que obedece a certos princípios básicos e a uma evolução cronológica: "...a linguagem...chega a coroar, na evolução cronológica, a comunicação gestual e mímica que substitui, o que é, entre os cinco e os sete anos de idade, um facto habitual e normal de informação como acontece no adulto" (Launay, 1989, citado por Ruiz & Ortega, 1993, p. 84).

A aquisição 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 a utilização correcta das regras gramaticais essenciais à estruturação das relações forma-função na linguagem.

Tratando-se de um sistema complexo com várias componentes

(fonologia, morfologia/sintaxe, léxico/semântica e pragmática) em interdependência, a alteração do desenvolvimento afectará todo o curso da mesma e não um compartimento isolado .

Segundo Ruiz & Ortega (1993) são quatro as componentes do sistema linguístico: semântica, fonologia, morfossintaxe e pragmática, processando-se o desenvolvimento da linguagem oral a nível destes quatro aspectos.

Assim, durante o desenvolvimento pragmático "... a criança aprende a observar e a actuar conforme os membros da sua comunidade linguística" (Sequeira, 1993, p. 25). Logo encontra-se dependente da capacidade da criança para usar as fontes de informação nas situações de interacção social. 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, verifica-se um aumento das suas competências a nível lexical.

Por sua vez, o desenvolvimento sintáctico (relações gramaticais das palavras) e semântico (ou seja das relações entre as palavras e as acções; o significado das palavras não se encontra nas próprias palavras mas na própria pessoa) manifesta-se primeiro a nível da compreensão e, só mais tarde, a nível da produção: "... no período da holofrase, a criança parece entender a ordem acção-objecto e mais tarde agente-acção-objecto, mas, só posteriormente, ela vai produzir um discurso com diferentes tipos de associações até chegar ao tipo SVO (Sujeito-Verbo-Objecto)" (Sequeira, 1993, p.25).

Já a componente fonológica da linguagem está relacionada com o estudo da fisiologia dos sons dizendo respeito à forma e não ao conteúdo que está ligado à semântica. A fonologia estuda as evoluções do som (Saussure, 1971). Segundo Elliot (1981) o desenvolvimento do sistema de sons acontece em três fases principais:

1- fase das primeiras vocalizações na qual a criança produz segmentos de sons semelhantes à fala (exemplos: choro, riso, balbuceio);
2- fase na qual a criança tenta produzir os enunciados da linguagem adulta;
3- fase da consciência das regras fonológicas.

É aceite que o desenvolvimento linguístico apresenta algumas características universais, como é o caso da mudança que ocorre na adolescência, na qual a semântica e sintaxe são reorganizadas devido ao conhecimento consciente das regras linguísticas.

É também aceite que este desenvolvimento é facilitado pelo contexto de diálogo, de interacção social, especialmente no seio da família e no meio escolar e pré-escolar, como desenvolveremos no capítulo seguinte desta tese.

O estudo da aquisição e desenvolvimento da linguagem tem despertado a atenção e curiosidade de vários psicólogos e linguistas que, a partir dos anos cinquenta, formaram teorias explicativas dos fenómenos associados à linguagem. De facto, ao longo de todos estes anos, tem-se assistido a um proliferar de teorias associadas ao fenómeno linguístico, teorias essas que aparecem reunidas em grupos de estudo e investigação das quais destacamos as mais significativas: Teoria do Estímulo-Resposta (comportamentalista), Teoria Inatista, Teoria Cognitivista e Teoria Interaccionista.

A Teoria do Estímulo-Resposta, cujo principal representante foi Skinner, dominou a Psicologia e a Linguística até aos anos 50, considerando fundamental o papel do ambiente na aprendizagem em geral, (considerada como imitação), e nos aspectos linguísticos em particular: "a criança não tem que gerar uma resposta original, mas aprende a imitar e a generalizar os modelos positivos transmitidos pelo ambiente que a rodeia"

(Sequeira, 1993, p.21).

A Teoria Inatista consegue impor-se nos anos 60, especialmente através de Chomsky e como reacção directa à teoria anterior. Para os autores que defendem esta teoria, a estrutura biológica do indivíduo e os mecanismos de aprendizagem da língua são factores determinantes da aprendizagem: aceita-se um determinismo genético comandado pelo dispositivo inato designado por L.A.D. (*Language Acquisition Device*), sendo o ambiente relegado para um plano sem importância.

Por sua vez os Cognitivistas, nomeadamente Piaget, reforçam a relação entre a cognição e a linguagem: o desenvolvimento do pensamento lógico permite um desenvolvimento linguístico e cognitivo. "Aprendizagem da língua ocorre como em qualquer outra aprendizagem, tendo em conta a estrutura cognitiva própria da criança e o processo que impulsiona a reorganização dos conhecimentos, que a criança já possui antes da assimilação (integração do ambiente externo na estrutura cognitiva interna), acomodação (adaptação da estrutura própria da criança ao ambiente) e equilíbrio (resultante das operações prévias e que vai enriquecer o conjunto de conhecimentos já existentes" (Sequeira, 1993, p.22).

Actualmente para explicar o desenvolvimento linguístico prevalecem as Teorias Interaccionistas ou de Processamento da Informação, defendidas, entre outros, por autores como Sternberg, Case e Sigler (citados por Sequeira, 1993). Estes autores, para além de considerarem importante estudar como se processa o desenvolvimento, aspecto também valorizado pelos autores Cognitivistas, enfatizam a importância dos mecanismos de atenção e memória, dos planos e estratégias de controlo e de mudança do processamento de informação subjacente à evolução da linguagem. Na linguagem o indivíduo apela a estruturas mentais, como seja por exemplo a memória, nomeadamente

para ultrapassar limitações que surgem ao longo do processo linguístico.

Atendendo a estas diferentes formas de explicar a aquisição e desenvolvimento da linguagem, apresentar-se-á de seguida uma descrição segundo as principais correntes teóricas enfatizando naturalmente as mais actuais.

O processo linguístico é complexo, pelo que exige um conhecimento e uma integração de diferentes teorias. Para tal e, sendo a evolução da linguagem infantil igualmente entendida como um "*...processo integrado*" (Ruiz & Ortega, 1993, p. 84), é possível definir momentos claros de evolução, embora haja uma oscilação das idades em cada momento. Como meros facilitadores da compreensão dessa mesma evolução, vários autores dedicaram-se a estabelecer fases ou estádios do desenvolvimento linguístico, que passaremos a descrever de seguida.

1.2 - Estádios do desenvolvimento da linguagem infantil

Os primeiros teóricos que se dedicaram ao estudo do desenvolvimento linguístico consideraram-no como um fenómeno inato, dado reconhecerem que os indivíduos atingiriam o estádio verbal por si próprios, sem qualquer intervenção do exterior.

O desenvolvimento infantil, nomeadamente o linguístico tem sido explicado por duas perspectivas teóricas: uma que defende a primazia dos factores inatos nesse mesmo desenvolvimento (perspectiva inatista), e outra que defende a primazia dos factores ambientais, ou seja, dos aspectos adquiridos. Actualmente considera-se que o desenvolvimento só pode ser explicado e compreendido através da interdependência entre os aspectos inatos e os adquiridos, não podendo os primeiros manifestarem-se sem a influência do contexto onde esse desenvolvimento ocorre.

A literatura disponível sobre este assunto apresenta pontos de

convergência que são registados, igualmente, a nível prático pelos vários tipos de educadores. Por isso considera-se que a criança normal, isto é, sem desvios patológicos, apresenta um desenvolvimento linguístico, que apesar da sua especificidade, se realiza segundo um plano com uma regularidade de certa forma impressionante. Ou seja, o desenvolvimento linguístico ocorre numa determinada ordem, variando a sua progressão de indivíduo para indivíduo, dependendo do seu desenvolvimento a nível sensório-motor e cognitivo. Ir-se-ão abordar várias formas de conceber as etapas do desenvolvimento linguístico.

Assim, Bouton (1975) considera que esse percurso regular se realiza através da concretização de três etapas essenciais com limites intermédios relativamente arbitrários. São elas:

1- a etapa da pré-linguagem (vai até aos 12, 13 meses, e esporadicamente até ao ano e meio);

2- a "primeira linguagem" (que se estende desde o primeiro ano até ao final do segundo ano, ou ainda ao início do terceiro ano);

3- a linguagem (considerada a partir dos três anos).

1.2.1 - A etapa da pré-linguagem

Segundo o Bouton (1975), a história do desenvolvimento linguístico tem lugar desde o nascimento, altura em que os bebés emitem um grito como um reflexo automático, que corresponde ao início da respiração aeróbia.

Durante as primeiras semanas de vida surgem os gritos e vagidos, que são interpretados pelos pais como formas do filho comunicar com os seus ascendentes. Naturalmente que os gritos aparecem relacionados com situações de desconforto, de mal estar, como por exemplo dores e fome. Por isso, o grito desempenha um papel fisiológico uma vez que, mediante

a intensidade e duração do mesmo, há implicações a nível da coordenação da respiração; desempenha um importante papel na formação das coordenações sensório-motoras, imprescindíveis para que surja a linguagem articulada.

Ao grito fisiológico sucede o grito emotivo, que serve para traduzir o estado emocional da criança de forma intencional. O grito de origem orgânica adquire rapidamente o valor de sinal. "O grito da criança não é à primeira vista um meio de comunicação, uma linguagem. Transforma-se nisso pela intervenção do ambiente que o toma como um sinal das necessidades da criança. A criança nota então o efeito produzido pelos gritos, e grita para produzir esse efeito, por vezes da maneira tirânica, como sabemos pela observação" (Delacroix, 1924, citado por Bouton, 1975, p. 120).

Nas situações de conforto e satisfação o bebé substitui o grito pelo sorriso. Assim, nas situações de relação com a mãe na altura da amamentação/alimentação, por exemplo o sorriso torna-se a forma de comunicação mais frequente. Ao mesmo tempo, nesta relação privilegiada mãe-criança, é possível observar-se os primeiros elementos da elaboração da linguagem, como sejam os ruídos de sucção, quer em contacto com o peito materno, quer com o biberão, quer ainda com o dedo ou o ar, na ausências dos primeiros.

A sucção é uma actividade precursora de outra que acontece ao fim do primeiro mês de vida, durante o repouso do bebé, e que se designa por lalação ou balbuceio. No início a lalação comporta sons vocálicos indiferenciados, mais ou menos nitidamente articulados, sendo alguns dos sons consonânticos, constituindo respostas do bebé não diferenciadas.

Rapidamente estes sons de repouso tornam-se mais coordenados permitindo, como que o estabelecimento de um "diálogo" entre a mãe e o bebé, designado por ecolália, no qual a criança repete em eco o que a mãe

refere.

"Lalação, balbuceio, ecolália não têm evidentemente um estatuto de linguagem para a criança, na medida em que esta actividade não demonstra nenhuma ligação, ainda que temporária e acidental, entre o som e o sentido. Estas actividades anteriores à linguagem, favorecem, contudo, o relativo domínio de uma coordenação e de uma produção voluntária de grupos já complexos, consoante-vogal e vogal-consoante" (Bouton, 1975, p. 122).

A pouco e pouco, o leque dos sons produzidos pela criança diminui, mas aumenta a sua intencionalidade: a criança passa a emitir apenas alguns sons vocálicos e consonânticos fundamentais, até cerca dos dezoito meses de idade.

Não esquecendo que o desenvolvimento resulta da interdependência entre o indivíduo e o meio, há que considerar o contexto que suporta o desenvolvimento. Como tal, a evolução linguística está relacionada com o ambiente onde a criança se insere, assumindo a sua relação com os pais um papel primordial para o desenvolvimento da mesma. Estes, e particularmente a mãe, sabendo instintivamente que o discurso do adulto não passa tal e qual para o bebé, ajusta desde logo o seu discurso à capacidade de recepção da criança, utilizando modelos de simplificação. Por sua vez, estes enunciados simplificados fornecem à criança o material sonoro para a constituição das primeiras palavras, característico da etapa da primeira linguagem.

Desde o nascimento e nos primeiros meses de vida, o bebé comunica pela sua expressão facial, vocalizações, postura corporal, cor de pele manifestando afectos, interesse ou desinteresse por alguém ou por algum objecto. Trata-se de um comportamento reactivo e reflexo que poderá desencadear respostas por parte dos educadores da criança de forma a "...to help regulate the child's level of arousal" (Tronik, 1989,

citado por Bailey & Prizant, 1992, p. 304). Devido a este poder de promover a interacção e, consequentemente de permitir a resposta ao linguística por parte dos adultos, a comunicação resulta directamente das manifestações comportamentais de criança.

A criança ao concluir os primeiros três meses de vida apresenta ganhos significativos a nível do desenvolvimento, quer social, afectivo, quer motor e cognitivo. Em consequência, a interacção com os adultos torna-se mais participativa por parte da criança[4].

Até aos 8 meses de idade, dado o aumento quer da mobilidade, quer da possibilidade de exploração do meio, a criança incrementa as oportunidades de interagir com os adultos e, ao mesmo tempo, as situações envolvendo brinquedos e linguagem. Nas situações crescentes de brincadeira o adulto vai modelando a criança a utilizar a linguagem verbal.

No último trimestre do primeiro ano a criança começa a comunicar intencionalmente[5], ou seja, através de sinais que poderão provocar uma resposta específica nos outros (Bates, 1979, citado por Bailey & Prizant, 1992) e através de uma linguagem ritualizada. Segundo Wetherby e Prizant (1989) aos oito, nove meses, a criança persiste nos sinais gestuais e vocais de forma a provocar uma resposta no adulto. Usando os sinais de forma ritualizada, espera uma resposta, deixando depois da mesma de emitir o sinal, manifestando satisfação/ insatisfação quando o objectivo é cumprido/ não cumprido, o que mostra que está a comunicar com intencionalidade.

Nesta interacção, as respostas do adulto assumem um papel fundamental modelando, reforçando e incrementando as competências

---

[4] "...increased ability to participate in turn-taking sequences" (Bailey & Prizant, 1992, pp.304).

[5] Segundo Bruner (1981) a criança aos doze meses manifesta três intenções principais na sua comunicação: a- regulação do comportamento; b- interação social; c- atenção partilhada. Bates definiu a comunicação intencional como ".. signling behavior in which the sender is aware, a priori, of the effect that a signal will have on his listener, and he persists in that behavior until the effect is obtained or failure is cleary indicated " (Bates, 1979, citado por Bailey & Prizant, 1992, p. 328).

comunicacionais da criança, desde que as mesmas respostas sejam imediatas e claras.

1.2.2 - A "primeira linguagem"

A emissão das primeiras palavras parece ser precedida por um período de silêncio, importante para que a criança compreenda a linguagem dos pais e de outros significativos. Este tempo será útil, igualmente para que os grupos de sons se manifestem (grupos de fonemas) em detrimento dos sons isolados.

Ao mesmo tempo que desaparecem os elementos característicos da pré-linguagem, acontece a aquisição do vocabulário e o aumento de capacidade da criança para compreender o discurso de outrém. Esta compreensão está intimamente relacionada com a integração cognitiva e a síntese perceptivo-motora, manifestadas através da compreensão da relação obrigatória entre o som e o sentido que se estabelece em acontecimentos da vida quotidiana da criança.

As tentativas de relação entre o som e o sentido, ainda que possam estar presentes na etapa pré-linguística, tornam-se sistemáticas na etapa da primeira linguagem. Esta sistematização é permitida e facilitada pelo desenvolvimento, entretanto, da capacidade de representação.

Para representar a realidade a criança nesta etapa, recorre quase sempre a monossílabos (fase das palavras-sílaba), muito embora estes possam alternar com os polissílabos, especialmente após o primeiro ano de vida.

Quando a utilização da palavra reina como forma de representação, a criança passa pela fase da "palavra-frase" devido à economia dos seus enunciados, ou seja, dado o reduzido vocabulário e baixa complexidade

semântica, a palavra assume a função de uma frase.

Só por volta dos dezoito meses aparecem as primeiras combinações de duas palavras, seguindo-se as combinações de três palavras, em que uma exprime a negativa.

À medida que a criança se torna capaz de imitar[6], o adulto vai abandonando o uso do código simplificado e os seus enunciados aproximam-se da língua do adulto.

A evolução da linguagem é um processo complexo, multidimensional, porque atinge simultaneamente a fonologia, a sintaxe, o léxico e os conceitos intelectuais, ao mesmo tempo está dependente do desenvolvimento global da criança, assim como do contexto em que a mesma é educada.

Se bem que esse desenvolvimento ocorra com uma certa regularidade, ele é extremamente específico, uma vez que cada criança constrói a sua competência verbal a partir das suas performances e tentativas/experiências que lhe são próprias.

A regularidade do desenvolvimento faz-se sentir especialmente em relação às funções que a criança atribui à sua linguagem. Se no início a linguagem acompanha a acção do indivíduo e a sua percepção imediata da realidade, seguidamente a linguagem passa a desempenhar o papel de representação de uma realidade ausente. É nesta fase que os enunciados vão evoluindo no sentido de maior complexidade. As palavras vão integrando estruturas do tipo afirmação-constatação, seguidas de estruturas de ordem e finalmente de interrogação.

A linguagem passa de uma fase simples, de enunciados simples, para outra cada vez mais complexa, e nesta mudança o adulto desempenha

---

[6] "A criança cria imitando. A imitação não é uma cópia fiel: cada imitação necessita de uma escolha e dá assim lugar a um desvio criador em relação ao modelo, sendo certas partes deste eliminadas, outras grandemente remodeladas. Pode acontecer então que o sistema fónico da criança apresente, a despeito da sua dependência em relação ao sistema do adulto, elementos totalmente estranhos ao modelo"

uma função crucial. "O papel do adulto é essencial para 'tirar' a criança do impasse da primeira linguagem em que se fecharia de boa vontade, porque segura e porque qualquer criança, mesmo a mais normal, está dividida entre duas tendências opostas entre as quais lhe é difícil escolher por si própria: uma leva-a a identificar-se com o adulto, a crescer, e a outra lança-a no seu mundo de criança e condu-la à recusa de crescer" (Bouton, 1975, p. 137).

Se no período caracterizado pela pré-linguagem, a expressão verbal acompanhava a acção, ou melhor, aparecia intimamente relacionada com o contexto situacional, à medida que a criança descobre o poder representativo que ela comporta e a sua carga imaginativa, a realidade passa a ser totalmente substituída pelos signos linguísticos.

Acompanhando esta evolução encontramos o crescente interesse da criança pela fala dos adultos, e o gosto pelas histórias que lhe são contadas. A forma como os adultos influenciam a criança na linguagem varia ao longo do desenvolvimento infantil. A linguagem assume-se, cada vez mais como um meio de conhecimento, como se verifica, por exemplo, nas constantes questões que as crianças colocam, como que querendo explanar, compreender, organizar os acontecimentos, reais ou não que lhe são contados. É nesta altura que o próprio jogo recorre à linguagem, levando a criança a inventar acontecimentos. Naturalmente que a linguagem só pode tornar-se meio do conhecimento a partir do momento em que a criança é capaz de situar-se, como uma totalidade, em relação ao mundo e em relação aos outros, processo este que tem origem muito cedo, ou seja a partir dos sete, oito meses de idade[7].

Dado que a consciencialização do eu é gradual, e que a mesma não

---

(Jakobson, 1969, citado por Bouton, 1975, pp. 129-130).

[7] Lacan considerou que por volta dos sete, oito meses, a criança realiza a primeira tentativa de se reconhecer como pessoa, separada dos outros - estádio de espelho (Lacan, 1966, citado por Bouton, 1975).

se traduz inicialmente na linguagem, verifica-se que a criança começa por falar de si na terceira pessoa, esporadicamente e apenas por imitação do adulto, na segunda pessoa. Nesta fase a criança reage ao espelho como se fosse outra criança e somente quando a aquisição dos pronomes é possível, o que se verifica por volta dos três anos, finda a primeira linguagem, é que finalmente aparece o "eu" no discurso linguístico. Bouton (1975) considera mesmo que é a utilização do "eu" acompanhado das exigências sintático-gramaticais, que caracteriza a transição do período da primeira linguagem para o período linguístico, propriamente dito.

Durante o segundo ano de vida, a comunicação pré-linguística torna-se cada vez mais frequente e convencional. Wetherby, Cain, Yonclas e Walker (1988) consideraram que os actos comunicacionais aumentavam espantosamente a sua frequência entre a fase pré-linguística e a fase onde a criança utiliza um número considerável de palavras. Na fase pré-linguística a aquisição de vocabulário ocorre lentamente, e as palavras são utilizadas de forma inconsistente, daí que os gestos e as vocalizações continuem a ocupar uma importância preponderante na comunicação.

Após o décimo oitavo mês, a criança torna-se capaz de combinar palavras de forma a expressar significados mais complexos e dramáticos (Bailey & Prizant, 1992). A criança desenvolve a sua capacidade de associar significados (conceitos) e representações linguísticas (significantes), o que lhe permitirá alcançar a noção de conceito, devido à sua capacidade simbólica, tal como considerou Piaget (1975). Depois, a evolução da linguagem prossegue através da combinação de duas ou três palavras formando relações semânticas, apelando a substantivos, adjectivos e verbos de acção, excluindo palavras funcionais tais como os artigos, preposições, conjugações, pronomes e auxiliares. Verifica-se, igualmente nesta fase, designada por linguagem telegráfica, a ausência de modificações do tipo morfológico, como sejam de acordo com o género,

número, pessoa, tempo e aspecto verbal (Neves & Cruz, 1992a).

Progressivamente a criança vai complexificando o sintagma nominal, por adição de aspectos semânticos, aumento quantitativo de vocabulário, utilização de palavras de tipo funcional e, ao mesmo tempo, dos acordos morfológicos, traduzindo-se tais mudanças na melhoria das relações semânticas, estabelecidas já anteriormente.

Simultaneamente verifica-se a complexificação do sintagma verbal através da adaptação progressiva das formas verbais, com o aparecimento das generalizações abusivas, que mostram a progressiva apropriação, por parte da criança, das regras subjacentes ao desenvolvimento morfolinguístico (Neves & Cruz, 1992a).

As palavras começam por ser utilizadas para referirem situações, acontecimentos imediatos, embora as respostas se tornem mais consistentes e menos dependentes do contexto; apenas 30 a 40% do discurso infantil é inteligível aos dois anos de idade: "By 18 months, the child can locate familiar objects, identify body parts, and follow simple directions. By 24 months, receptive vocabulary has expanded greatly, and the child can respond to words when the object or person is not in the immediate environment. Action words are understood outside of highly routinized utterances, as are two-word semantic relations. The child can also respond to routine questions about actions and about the existence and location of people and objects" (Bailey & Prizant, 1992, p. 306).

Aos três anos de idade, a linguagem torna-se mais descritiva, precisa e explícita, uma vez que a criança pode já recorrer a algumas regras gramaticais, morfológicas e sintácticas. A comunicação da criança passa a incluir expressões condicionais, de causalidade e temporais (sendo a comunicação acerca do futuro aquela que passa a ter mais relevo, em relação ao passado e presente); passa a utilizar um discurso mais narrativo, a responder a um número maior de questões ("o quê", "quem", "onde") e

com um vocabulário mais extenso.

A inteligibilidade da comunicação chega a atingir os noventa por cento, no final dos três anos de idade.

1.2.3 - A linguagem

No período que acontece após os três anos de idade, a linguagem passa a ser utilizada também para manifestar directamente a personalidade, visto estar impregnada do emprego do "eu". O comentário impessoal dá lugar ao comentário pessoal. A linguagem é utilizada como forma de descoberta num verdadeiro diálogo com o adulto.

O vocabulário, por sua vez adquire novas palavras que são repetidas pela criança sem que lhes já tenha determinado um sentido. E quando domina o valor semântico de uma palavra, serve-se dela com grande imaginação evocando acontecimentos que não lhe são muito precisos.

Entre os três e os quatro anos de idade, os progressos linguísticos da criança dependem cada vez mais dos modelos de fala utilizados pelos adultos, para ela significativos, assim como da capacidade da criança para imitar esses modelos.

Aos quatro anos, o emprego das palavras de relação, como o "mais", o "menos", "ainda", entre outras, é correcta, muito embora a criança lhe atribua significados diferentes consoante a sua capacidade de compreensão das relações lógicas.

Também aqui a imitação continua a exercer um papel fundamental na aquisição de novas regras gramaticais, chegando Bouton, mesmo a afirmar que "...a criança aprende a gramática da sua língua directamente a partir da fala do adulto" (Bouton, 1975, p. 143).

Aos quatro anos ainda, a reprodução infantil de um modelo adulto é

tanto mais reduzida quanto mais longa for a frase do adulto a imitar, uma vez que as crianças só retêm as sequências silábicas que reconhecem e compreendem: tratam-se de repetições de tipo telegráfico. Apesar destas repetições lacunares, as potencialidades linguísticas da criança estão já aquém das que se evidenciam nas situações de imitação. A comprovar este aspecto podemos considerar, por um lado, o facto da criança ir enriquecendo essas frases, acrescentando-lhes novas palavras, à medida que as repete, e por outro lado, as manifestações verbais em situações de não imitação apresentarem frases mais complexas, assim como o vocabulário mostrar-se mais rico.

É possível encontrar uma dualidade de comportamentos linguísticos nesta fase do desenvolvimento: a chamada "actividade verbal livre" em que a criança utiliza a gramática que adquiriu na primeira linguagem, e a "actividade verbal resultante da imitação do adulto" que comporta repetições, à sua maneira, do discurso do adulto (Bouton, 1975).

A linguagem prossegue o desenvolvimento "...por escalões. A períodos de aquisição intensa sucedem-se períodos de 'apalpadelas', de procura e por vezes até de quase mutismo. Correspondem, sem dúvida, a uma espécie de maturação interior, ao longo da qual os progressos não visíveis da compreensão preparam os progressos posteriores da expressão." (Bouton, 1975, p. 145).

Note-se que os adultos assumem, para além do papel de modelo a imitar, a função de corrigir a criança, fazendo-o especialmente a nível da pronúncia e da veracidade do enunciado descurando, quase sempre, os aspectos morfossintáticos da linguagem. Os pais parecem ficar satisfeitos, desde que a criança compreenda o conteúdo do discurso que profere, legando para um segundo plano as incorrecções gramaticais.

Aos quatro anos e seis meses é possível encontrar com frequência, jogos verbais com ou sem humor, que poderão ser ou não reforçados pelos

adultos. A linguagem, assim como o desenvolvimento na sua totalidade, prossegue o seu percurso sempre da totalidade até chegar ao pormenor. Assim sendo, a criança percebe primeiro a noção de frase, como a unidade dos seus enunciados, e só posteriormente é capaz de deduzir a partir da primeira, a noção de palavra.

Finalmente, após o domínio total da parataxe, isto é, da utilização de enunciados simples, da justaposição ou coordenação simples através de conjugações do tipo "e", "pois", e "depois", que é característica do discurso após os 4 anos de idade, a criança apresenta progressos a nível sintáctico, o que facilita a compreensão da relação entre as diferentes orações que constituem os seus enunciados.

Depois dos 5/6 anos, dado o desenvolvimento cognitivo conseguido, a linguagem da criança torna-se mais complexa especialmente em termos sintácticos (hipotaxe), sendo esta complexidade progressiva até aos 12 anos de idade. Esta complexificação, no entanto, só acontece depois de uma fase de transição, na qual predominam no discurso infantil as falsas subordinadas com a oração principal ausente (Rondal, 1978).

Neves e Cruz (1992a) realizaram um estudo, com o objectivo de descrever a aquisição de alguns aspectos linguísticos em 105 crianças portuguesas de ambos os sexos e pertencentes a quatros grupos etários distribuídos entre os dois anos e meio e seis anos e meio. Verificaram que os comportamentos linguísticos das crianças de seis anos não se distinguiam, de forma significativa, dos das crianças dos cinco anos, sendo nalguns casos mesmo inferiores[8]. Por outro lado, puderam confirmar a complexidade linguística crescente da criança ao longo do tempo, nos diversos níveis semântico, estrutura morfológica e sintáctica, em termos de

[8] Para este resultado, as autoras do estudo levantaram a hipótese de tal acontecer devido ao facto das crianças dos seis anos, dado uma certa imaturidade global, se encontrarem ainda no jardim de infância com as crianças de cinco anos, e não no primeiro ciclo.

substantivos, verbos, advérbios e adjectivos. O desenvolvimento morfossintático também é progressivo, culminando por volta dos cinco anos, tal como acontece com o nível semântico da linguagem..

Contrariamente à fase da primeira linguagem em que "...um só som por palavra-frase possui a função discriminativa de que resulta a significação... a consoante ... assume primeiro esta função, enquanto que a vogal permanece idêntica", a evolução ulterior da linguagem "...está estreitamente dependente da formação do sistema fonológico[9]" (Bouton, 1975, p. 187). A criança na época da sílaba-frase ou dissílabo-frase, não utiliza qualquer forma linguística, quer sintáctica, quer morfológica, quer ainda de vocabulário. Apresenta fonologia mas não um léxico gramaticalizado. Na primeira linguagem a palavra é deformada, isto é, não respeita, por exemplo, as concordâncias de género e número, estando dependente das possibilidades fonológicas da criança nessa altura. Por outro lado os enunciados assumem uma polivalência semântica.

A complexificação linguística característica da fase da linguagem, também se verifica a nível do sintagma nominal: este desenvolve-se de forma diferenciada nas suas diferentes categorias, sendo os substantivos a categoria que reflecte a grande maioria das aquisições, ultrapassando os adjectivos e os advérbios (Neves & Cruz, 1992a). Em termos de sintagma verbal, verificaram as autoras que há um aumento progressivo do modo indicativo, assim como uma substituição progressiva do tempo presente pelo passado.

A complexidade da linguagem aumenta em termos semânticos e gramaticais: "A criança parte da não-especialidade semântica dos seus enunciados iniciais para se prender em seguida, durante bastante tempo, a uma especificidade semântica muito mais estrita e muito menos flexível

[9] O sistema fonológico desenvolve-se durante a primeira linguagem.

que a língua do adulto, e que não está forçosamente de acordo com o seu uso" (Bouton, 1975, p. 204).

Se até aos três anos as crianças não utilizam nos seus enunciados palavras de justaposição, a partir dos quatro anos começam a coordenar frases através de conjugações simples como "e", "pois", "mas", "e depois". Neves e Cruz (1992a) encontraram dois modos de encadear os enunciados que dominam o discurso infantil até aos cinco anos de idade (período da parataxe): a justaposição e a coordenação.

Num outro trabalho, Neves e Cruz (1992b) realizaram uma revisão bibliográfica, no sentido de mostrar as diferenças na produção de artigos definidos e indefinidos pelas crianças dos três aos seis anos de idade portuguesas em relação às crianças com outras línguas maternas, nomeadamente francês, espanhol e inglês. As autoras verificaram que as crianças portuguesas, francesas e espanholas, em relação às inglesas, adquirem mais cedo o género e o número dos artigos do que a oposição definido/indefinido. Ao mesmo tempo encontraram uma anterioridade da marca definida em relação à indefinida no português e espanhol, contrariamente ao francês onde os últimos aparecem em primeiro lugar. Verificaram ainda que aos quatro anos já há um aumento da utilização do artigo indefinido e aos cinco anos, a frequência de artigos definidos e indefinidos é semelhante em 50% das 105 crianças estudadas. De facto estas autoras concluem que, apesar de se tratarem de línguas de origem latina comum, apresentam processos de aquisição linguísticos diferentes.

Por sua vez Neves e Cruz (1993) realizaram um estudo com 119 crianças, mas agora alargando a faixa etária dos dois aos dez anos de idade, não só para confirmar dados recolhidos anteriormente, mas igualmente com o intuito de explorar a aquisição da linguagem antes dos três anos e após os seis anos de idade. Para tal utilizaram, para provocar a

produção oral na criança, um conjunto de seis imagens[10].

Em termos do nível semântico-estrutural, as autoras constataram uma evolução para cada uma das suas categorias, entre os dois anos e os cinco anos aproximadamente, seguida de uma involução abrupta entre os cinco anos e os oito anos, retomando a evolução entre os oito anos e os dez anos. Verificaram, igualmente, uma supremacia dos substantivos em qualquer faixa etária.

Em relação ao nível morfológico, a ordem evolução, involução, evolução mantém-se, tal como encontrado no nível anterior[11].

Finalmente o nível sintáctico-tipos apresenta o mesmo padrão de evolução, involução, evolução, considerado para os outros níveis, à excepção da categoria interrogativa que apresenta o seu valor médio mais elevado nos três anos de idade.

Em termos de conclusão, poder-se-á referir que as autoras encontraram:

- um aumento linguístico mais marcado entre os três e os quatro anos de idade, do que entre os dois e os três anos de idade, salvo no caso dos artigos indefinidos, pronomes e frases interrogativas;
- os valores máximos para cada uma das categorias situam-se nos quatro anos à excepção dos pronomes e frases interrogativas. Dos cinco ao final dos sete anos nota-se uma involução significativa, especialmente na passagem dos quatro para os

---

[10] Para codificar os dados recolhidos, as autoras utilizaram, tal como nos estudos anteriores as seguintes categorias:

- nível semântico-estrutural (substantivos, verbos de acção, advérbios, adjectivos);
- nível morfológico (artigos definidos, artigos indefinidos, pronomes, preposições, interjeições, conjunções),

nível sintático-tipos (declarativo, imperativo, interrogativo, exclamativo).

[11] Pela análise das categorias isoladamente, verificou-se um valor muito mais elevado de conjugações. Por outro lado os artigos indefinidos são muito menos frequentes do que os definidos. Os pronomes atingem o seu pico evolutivo aos três anos, mantendo-se este nível ao longo dos quatro anos, idade em que tanto as proposições, como as interjeições apresentam o seu auge evolutivo.

cinco anos;

- o grupo dos quatro anos apresenta valores superiores a qualquer um dos grupos de crianças mais velhas estudadas, quer frequentem ainda o jardim de infância, quer já a escola primária;
- a evolução da linguagem é retomada entre os oito e o final dos nove anos de idade, com excepção dos adjectivos, interjeições, imperativas, exclamativas e interrogativas. A diminuição das quatro últimas categorias parece estar associada a uma menor necessidade da criança de tomar o lugar das personagens das histórias e, ao mesmo tempo, a um maior conhecimento sintáctico, assim como a uma capacidade de reflexão metalinguística mais apurada (Neves & Cruz, 1993).

O desenvolvimento linguístico até aos cinco anos tem sido denominado por precoce, no sentido de se diferenciar do desenvolvimento tardio, que ocorre a partir dos seis anos até aos doze anos de idade, sendo este caracterizado por aquisições de nível metalinguístico, metafórico, humorístico, de voz passiva, de orações temporais e subordinadas e, da linguagem escrita. Deve referir-se ainda que o desenvolvimento linguístico tem sido descrito através de outras fases e uma das mais recentes é a utilizada por Ruiz e Ortega (1993).

Diferentemente de Bouton (1975), Ruiz e Ortega (1993) estabeleceram uma evolução da linguagem caracterizada por doze estádios, descritos no **Quadro 1,** que se estendem desde o primeiro mês, caracterizado pelos gorgeios, sorriso social, choro comunicativo e vocalizações, até ao estádio que compreende a idade cronológica igual e superior aos seis anos, caracterizada esta pela progressiva consolidação de noções espacio-temporais, construção de estruturas sintácticas e conjugação verbal .

Quadro 1- Componentes do sistema linguístico (Ruiz & Ortega, 1993, p.85).

IDADE	EVOLUÇÃO DA LINGUAGEM
Do 1° ao 2° mês	• Emissão de sons guturais (gorjeios). Sorriso social. Choro com intenção comunicativa. Vocalizações.
Do 3° ao 4° mês	• Emissão de sons vocálicos e consonânticos. Palreios. Idade do balbuciar.
Do 5° ao 6° mês	• Idade do laleio. Escuta e brinca com os seus próprios sons e tenta imitar os sons emitidos pelos outros.
Do 7° ao 8° mês	• Enriquecimento da linguagem infantil. Aparecimento das primeiras sílabas. Idade dos monossílabos.
Do 9° ao 10° mês	• Primeiras palavras com sílabas duplas (papá, mamã, titi). Compreende a entoação das frases.
Do 11° ao 12° mês	• Conhece algumas palavras. Compreende o significado de algumas frases habituais utilizadas no seu meio ambiente.
Do 12° ao 18° mês	• Linguagem difícil de entender. Acompanha a fala com gestos e trejeitos. Pode nomear imagens. Compreende e responde ordens simples. Possui um vocabulário de 5 a 20 palavras. Utiliza a holofrase (uma só palavra).
Aos 2 anos	• Utiliza a frase como se fosse uma oração. Usa substantivos, verbos, adjectivos e pronomes. Primeiras combinações substantivo-verbo e substantivo-adjectivo. Uso frequente do «não». O seu vocabulário vai de 12 a algumas centenas de palavras.
Aos 3 anos	• Linguagem compreensível para os outros. Usa orações. Começa a diferenciar tempos e modos verbais. Idade dos «porquês». Pensamento animista e mágico. Usa artigos e pronomes. Começa a empregar o singular e o plural.
Aos 4 anos	• Período florescente da linguagem. Melhora a construção gramatical, faz conjugação verbal e articulação fonética. Utiliza nexos. Joga com as palavras. Etapa do monólogo individual e colectivo.
Aos 5 anos	• Importante evolução neuromotora. Progresso intelectual conducente ao raciocínio. Compreende termos que integram comparação. Compreende os contrários. É capaz de estabelecer semelhanças e diferenças, noções espaciais, etc. Desaparece a articulação infantil. Construção gramatical correcta. A partir daqui incrementa-se o léxico e o grau de abstracção. Uso social da linguagem.
Dos 6 anos em diante	• Progressiva consolidação da noção corporal, espacial e temporal. Leitura/escrita. Construção de estruturas sintácticas progressivamente mais complexas. Melhora o emprego de preposições, conjunções e advérbios. Evolui na conjugação verbal. Articula todos os fonemas nas palavras.

McLean considera que "...communication abilities are first

expressed in nonverbal behaviors and then in verbal (symbolic) behaviors; and the complexity and variety of communicative abilities increase as children grow older. The social-affective interactions occuring during infancy form the basis for the social or pragmatic aspects of communication" (McLean, 1990, citado por Bailey & Prizant, 1992, p. 303).

Nesta interacção, as respostas do adulto assumem um papel fundamental modelando, reforçando e incrementando as competências comunicacionais da criança, desde que as mesmas respostas sejam imediatas e claras.

O desenvolvimento linguístico tem sido analisado por diferentes autores, no entanto, como se pode constatar comparando a evolução segundo os estádios de Bouton (1975) e segundo os considerados por Ruiz e Ortega (1993), este desenvolvimento segue uma complexificação semelhante em termos dos diferentes níveis morfossintático e semântico.

Poderemos associar o desenvolvimento linguístico ao desenvolvimento do jogo, quando a criança se encontra num contexto lúdico?

1.3 - Brincar com a linguagem

Em que medida o contexto de brincadeira contribui para o prosseguimento do desenvolvimento linguístico? Segundo Garvey (1977), as crianças dos dois aos seis anos de idade fascinam-se com os seus recursos linguísticos, utilizando-os muitas vezes para realizar jogos e brincadeiras. Chukovsky considerou que as crianças passariam por um período de criatividade verbal, sempre que utilizassem os sons e os signos de forma original (como por exemplo: se as mesas tem pés porque não tem sapatos?) (Chukovsky, 1963, citado por Garvey, 1977).

Por outro lado, sabe-se que a linguagem se desenvolve nas situações sociais, não só nas situações de estimulação com adultos, mas igualmente nas situações de relação criança-criança.

Ora desde muito cedo, a criança processa uma actividade lúdica verbal através da articulação: a partir dos seis meses a criança emite uma série de sons ao acaso; uns permanecem, sendo posteriormente representados através das palavras, outros desaparecem totalmente do seu repertório de sons. A partir dos seis meses de idade a criança prossegue uma série de vocalizações, desde modelações vocais de uma só vogal, às modelações com sílabas estáveis, que são repetidas várias vezes, com ou sem modificações de vogais ou consoantes.

Quando a criança emite as primeiras palavras, por volta do primeiro ano de vida, é capaz de controlar a emissão de ruídos em relação à fala, verificando-se frequentes jogos verbais, quer com sons quer com palavras.

Na fase pré-verbal, as vocalizações rítmicas repetidas acontecem associadas a sensações de bem estar, quer durante a saciação alimentar, quer durante as brincadeiras com os pais, por exemplo. Neste caso, o jogo é recheado de estalinhos, de cócegas, de festas, de balanço, que constituem os primeiros modelos de jogo verbal a que a criança tem acesso.

À medida que se torna mais apta na linguagem verbal, a criança prossegue as suas vocalizações lúdicas, tais como as entoações, a ênfase (acento tónico), a emissão de sons ásperos, os murmúrios ou sons nasais. Estes ruídos vocais podem acompanhar movimentos específicos, como o bater em objectos. Neste caso as vocalizações transformam-se especialmente em gritos, rugidos, cantarolar sem articular, encadeamento repetitivo e por vezes melódico das sílabas: "Das sequências de sílabas sem sentido, passam para a construção de cantos com formas identificáveis de palavras com padrões bastante regulares de acentuação tónica e de altura" (Garvey, 1977, p. 96).

Entre os dois e os três anos, verifica-se a aprendizagem dos ruídos convencionais, que passam a ser utilizados para identificar factos e acções, e como tal, adquirem um significado específico e parecem constituir parte essencial das acções e dos factos a que a criança se refere. Estes ruídos adquirem a função de identificação, permitindo que o companheiro de brincadeira identifique a acção ou o facto representados por esse ruído. Surgem na sequência deste aspecto os refrãos, ou seja, a repetição de sílabas, assim como as brincadeiras que resultam da distorção da articulação normal das frases, que não deve ser confundida com a mudança de voz para assinalar uma escolha, realçar um papel assumido ou ainda para exprimir atitudes imaginárias, que não constituem, em si, o princípio do jogo.

O cantar ou cantarolar, apresentando aspectos como a entoação e acentuação, que são parte integrante do sistema fonético, fazem a transição entre o brincar com ruídos e sons e, o brincar com aspectos do sistema linguístico.

Por outro lado, nesta idade dos três anos, verifica-se que as crianças se entregam à realização de exercícios[12] lúdicos de exploração verbal da linguagem, especialmente quando se encontram sós. Nos monólogos solitários a criança "...toma consciência das propriedades estruturais da sua língua, e torna-se progressivamente mais hábil na produção fluente do discurso normal. Faz experiências, não só com as estruturas componentes das frases, mas ainda com as suas possibilidades prosódicas. Na realidade, separa e reúne por brincadeira fragmentos estruturais das frases, que só daí a muitos anos será capaz de isolar ou decompor conscientemente" (Garvey, 1977, pp. 101 e 102).

Quanto aos monólogos solitários, apesar de frequentes, desconhece-

[12] Os exercícios lúdicos de exploração verbal da linguagem são designados por "exercícios de treino" (Garvey, 1977, pp. 101).

se até que ponto contribuem significativamente para o desenvolvimento da linguagem, uma vez que se encontram diferenças consideráveis entre as crianças na prática destes monólogos (Garvey, 1977).

A partir dos três anos de idade, o jogo passa a adquirir um estatuto essencialmente social, e a integrar todos os níveis da estrutura da linguagem: ora as crianças se integram em jogos linguísticos sociais[13], ora isoladamente realizam verdadeiros discursos, estabelecendo um diálogo com o imaginário. Mais, "... a simples presença de uma criança, mesmo não colaborante, é suficiente para que a outra se dedique a formas de jogo com a linguagem menos analíticas e mais semelhantes à conversação normal" (Garvey, 1977, p. 103).

Portanto, as crianças não hesitam em, desde os primeiros meses, brincar com os ruídos, desde as vocalizações, indo até ao jogo com os signos linguísticos, cujo grau mais desenvolvido será a conversação, havendo como que uma interacção entre o jogo e linguagem, evoluindo em simultâneo.

Se o curso do desenvolvimento linguístico está relativamente conhecido, será que se poderá relacionar este com o desenvolvimento cognitivo e social?

1.4 - Relação entre o desenvolvimento linguístico e o desenvolvimento cognitivo e social

O desenvolvimento da linguagem na criança deve ser abordado numa perspectiva global, uma vez que esse desenvolvimento ocorre paralelamente ao desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Dito de outra forma, tem-se verificado que, entre o desenvolvimento linguístico e

[13] É possível distinguir três tipos de jogos sociais: a) o jogo espontâneo de rimar palavras; b) o jogo com a fantasia e o absurdo; c) o jogo com acções verbais e normas convencionais de linguagem. (Garvey, 1977).

as outras componentes do desenvolvimento existe um compromisso, uma inter-relação.

De tal forma evolui o interesse pela linguagem infantil como um processo complexo, interdependente, que actualmente é inegável o interesse pela abordagem da linguagem infantil, como algo específico da criança, e não um fenómeno que ocorreria por defeito em relação ao adulto.

Abordar a linguagem infantil a partir da linguagem do adulto é extremamente limitador, até porque seria esquecer que se trata de um processo que ocorre, não linearmente, mas acima de tudo que depende de aquisições mais complexas, dando importância às aquisições anteriores e nunca o contrário. Ou seja, não despreza as aquisições mais simples só porque antecedem aquisições semelhantes às do adulto, linguisticamente mais eficazes.

Pretende-se abordar agora a relação entre a linguagem e o desenvolvimento cognitivo, mostrando como tal relação se vai modificando à medida que a componente social se altera.

É reconhecido por grande parte dos teóricos, que Piaget e Vigotsky foram os estudiosos do desenvolvimento infantil que, nos últimos sessenta anos maior importância atribuíram à relação entre desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento linguístico, embora tivessem assumido posições antagónicas.

Se é certo que as realizações cognitivas e sociais constituem pré-requisitos para a aprendizagem da linguagem, também o é o facto de que são factores facilitadores do desenvolvimento da linguagem. Igualmente, sabe-se que, apesar de pré-requisitos importantes, a presença deles não é suficiente para que a aquisição da linguagem ocorra.

Já em 1926, Piaget publicou um estudo sobre linguagem e pensamento da criança onde considerou, tendo por base estudos realizados

num jardim de infância de Genebra, que grande parte das crianças manifestavam uma fala que não se dirigia a alguém específico, pelo contrário, seria acessível a qualquer pessoa que se encontrasse próxima. Piaget (1948/1926), vai designar essa fala por egocêntrica, centrada no eu, não porque a criança não esteja interessada nos outros, mas porque não compreende as ideias dos outros como diferentes das suas. O autor vai considerar que é possível que a linguagem egocêntrica se manifeste através de três tipos diferentes:

1- repetição de palavras e sílabas sem atenderem a alguma função social definida (ecolália);

2- monólogos, travando a criança uma conversa consigo própria;

3- monólogos colectivos, servindo uma segunda pessoa apenas como estímulo para a fala da criança.

Posteriormente Piaget altera o conceito de fala egocêntrica e "encarou essa fala como reflexo dos processos de pensamento da criança pequena..." (Elliot, 1981, p. 43), considerando que a sua principal característica seria a falta de adaptação social, aspecto este na origem de criticas dirigidas ao autor. Mesmo no período pré-escolar encontrou uma centração no próprio ponto de vista, considerando que "...as crianças pré-escolares frequentemente não se dão conta de que o ponto de vista de uma segunda pessoa pode ser diferente do seu, e menos ainda, de que poderia ser" (Elliot, 1981, p. 44).

Trata-se de um egocentrismo linguístico que Piaget interpretou como resultante de um egocentrismo cognitivo, admitindo que, primeiramente, a linguagem reflecte o pensamento sem moldá-lo, e resulta ainda de um estádio de imperfeita socialização.

Vygostky, apesar de concordar com Piaget considerando que a fala egocêntrica depende das condições em que a mesma é medida, vai porém atribuí-la a algo completamente diferente. Segundo este autor trata-se de

uma fala percursora do pensamento verbal: "é uma fala a caminho do interior" (Vygostky, 1995/1962), cuja função deixa de ser social e comunicativa e passa a individual e auto-reguladora. Por isso, o desenvolvimento do pensamento é determinado pelo desenvolvimento linguístico.

Assim para Vygostky, pensamento e linguagem apresentam origens diferentes, muito embora se influenciem mutuamente, sendo a linguagem precursora do pensamento, pelo que o desenvolvimento do vocabulário não depende do desenvolvimento cognitivo: "O facto mais importante revelado pelo estudo genético do pensamento e da fala é que a relação entre ambos passa por várias mudanças. O progresso da fala não é paralelo ao progresso do pensamento. As curvas de crescimento de ambos cruzam-se muitas vezes; podem atingir o mesmo ponto e correr lado a lado, e até mesmo fundirem-se por algum tempo, mas acabam se separando novamente" (Vygostky, 1995/1962, p. 29).

Piaget, por seu lado considerou que o pensamento é anterior à linguagem, tendo assumido a primazia do desenvolvimento cognitivo sobre o desenvolvimento linguístico. Igualmente considerou que o desenvolvimento linguístico é uma actividade levada a cabo pela criança sã, relegando, assim para um plano sem importância os factores sociais, atitude esta especialmente criticada, entre outros, por Stern[14] (1980/1977).

Piaget chega a considerar que a inteligência não tem origem social, na criança pré-verbal, porque a mesma não sabe falar, aspecto este que tem vindo a ser muito questionado, como podemos verificar nalgumas partes deste texto.

A linguagem começa por ser expressiva ao permitir nomear

[14] Stern (1980/1977) apresenta uma concepção intelectualista do desenvolvimento da fala da criança. Distingue na fala a tendência expressiva, a social e a intencional. Este autor, apesar de negar o aspecto social da personalidade vai admitir a função social aliada à fala.

objectos, acções, mas somente quando a criança é capaz de explicar as suas acções, constrói uma compreensão consciente dos fenómenos. A criança tem acesso à compreensão quando é capaz de reconstruir um conhecimento que lhe é transmitido.

A linguagem acompanha o pensamento mas, para Piaget, jamais o direcciona, sendo a compreensão da realidade resultante, não só da informação que lhe é transmitida, mas da sua capacidade cognitiva para reconstruir essa realidade. Como tal, a criança é um agente activo do seu próprio desenvolvimento (Piaget, 1948/1926).

Piaget chega mesmo a questionar a necessidade de estudar isoladamente a aprendizagem da linguagem, visto a mesma não ser mais que um mecanismo geral da adaptação cognitiva. O desenvolvimento linguístico é limitado pelo cognitivo, pelo que a criança só poderá dominar certos aspectos da linguagem após ter atingido um controlo cognitivo.

A importância do desenvolvimento cognitivo para o desenvolvimento da linguagem passou a ser incontestável em meados da década de setenta. É nesta altura, que autores defensores das correntes construtivistas vão ao ponto de assumir que a linguagem só se torna um meio de comunicação a partir do momento em que somos capazes de reflectir sobre ela - metalinguagem: "só somos capazes de apreender a usar de modo produtivo estruturas linguísticas específicas, quando nossas capacidades cognitivas nos permitem fazê-lo" (Cromer, 1974, p.246, citado por Elliot, 1981, p. 55).

Saber se a linguagem determina o pensamento ou vice-versa, passou a ser um problema meramente secundário em relação ao facto de que a linguagem se transforma em comunicação quando é alvo de reflexão (aspecto cognitivo implícito). Interessa por isso estudar, não o determinismo entre o pensamento e linguagem, mas antes a relação entre diferentes actividades que apelam ao desenvolvimento cognitivo, como

por exemplo o jogo e a linguagem.

1.4.1 - A evolução da linguagem e o jogo infantil

Sendo a linguagem e o jogo actividades dependentes da capacidade representativa, é possível admitir a influência mútua no curso do desenvolvimento. São duas formas de expressar a realidade: se até à conclusão da fase pré-linguística o jogo é preponderante, uma vez que através dele a criança interpreta e vivencia o real de uma forma imaginativa, após essa fase, a linguagem, ao coabitar com o jogo, enriquece-o, torna-o mais completo, pois, para além do contacto com os objectos, existe um experimentar, um adequar de palavras a esses jogos.

Por outro lado, se na fase pré-linguística o jogo permite enriquecer os contactos sociais e, através do seu estudo, compreender a criança[15], analisar a sua linguagem ou outras formas de comunicação não-verbal, posteriormente, esse enriquecimento terá como principal responsável o desempenho linguístico.

Ir-se-á de seguida considerar aspectos referentes à relação entre o desenvolvimento do jogo simbólico, a aquisição da linguagem e a formação de imagens mentais (que suportam o simbolismo). Esta relação terá, necessariamente, que apelar à evolução geral da inteligência uma vez que são áreas do desenvolvimento interligadas.

Assim ao longo do segundo ano de vida, é possível observar na criança determinados comportamentos, que identificamos como desenvolvendo um jogo de faz de conta, um jogar simbólico, ao mesmo tempo que aparecem as primeiras palavras ou enunciados verbais.

---

[15] Segundo Zorzi (1993, p. 33) "...Vendo a criança brincar com objectos, é possível fazermos uma análise qualitativa e até mesmo quantitativa de suas acções".

Será nesta altura que, através precisamente do jogo e das primeiras palavras, a criança mostra a sua capacidade de evocar acontecimentos e objectos ausentes, ou seja, evidencia algo que era incapaz até então de realizar: a representação[16].

O jogo concreto, característico do período sensório-motor (tocar nos objectos, explorá-los) é substituído por um jogo que, porque independente do contacto directo com o mundo, organiza esse mesmo mundo de forma simbólica.

Têm sido realizados vários estudos no sentido de mostrar a relação existente entre o jogo simbólico e a linguagem. Entre os mais significativos, salienta-se o realizado por Nicolich, no qual o autor verificou que avanços similares aconteciam nas condutas representativas, nomeadamente na evolução da linguagem e do jogo simbólico (Nicolich, 1981, citado por Zorzi, 1993).

Estudos realizados com crianças que apresentam distúrbios de ordem linguística têm mostrado que os mesmos distúrbios são acompanhados por dificuldades semelhantes a nível da evolução do jogo simbólico (Lovell et al., 1968; Terrel et al., 1984, citados por Zorzi, 1993).

Porque é que dificuldades a nível linguístico são acompanhadas por dificuldades a nível do jogo simbólico? Apelarão para aspectos comuns e daí explicar-se a sua interdependência?

1.4.1.1 - O jogo como uma actividade simbólica

Vários autores têm-se referido à noção de jogo simbólico. Lowe constatou que se trata de um simbolismo lúdico, que é revelador das necessidades da criança, dos seus interesses e do nível de desenvolvimento

[16] Na representação "a criança consegue, por meio de palavras, gestos ou objectos, representar ou

cognitivo alcançado (Lowe, 1975, citado por Zorzi, 1993).

Piaget dedicou-se ao estudo da génese do simbolismo, e concluiu que tanto o jogo simbólico como a linguagem estão relacionadas com a capacidade de representar (Piaget, 1975). Para este autor, representar é uma função complexa, que envolve não só a linguagem e o jogo simbólico, como também as imagens mentais, resolução de problemas por combinação mental e imitação diferida.

Tal como a linguagem, o jogo é um processo que vai adquirindo características diferentes à medida que se desenrola. No período sensório-motor o jogo da criança é repetitivo; a criança exercita as acções que já domina- jogo de exercício-motor ou jogo do exercício.

Neste período ainda, começam por surgir acções, que já não se limitam à repetição simples mas, embora ainda não possam ser consideradas simbólicas porque não permitem representar em acções os objectos ausentes, são designadas por condutas pré-simbólicas, uma vez que permitem "...o uso convencional dos objectos, ... esquemas simbólicos e ... esboço de aplicação de acções em outros" (Zorzi, 1993, p. 17). São condutas de transição entre o jogo motor e o jogo simbólico, que ainda não recorrem a símbolos para representar a realidade e que são características do início do segundo ano de vida.

É por sua vez através da imitação, que a criança aprende a utilizar os objectos em acções, onde convencionalmente os mesmos são utilizados.

Por volta dos dois anos de idade a criança brinca, realizando as tarefas do dia a dia, como por exemplo o deitar, o comer, o tomar banho, fora do contexto habitual. Mantém a forma repetitiva de jogar, só que neste momento passa a ser representativo, não só pelo facto das acções ocorrerem fora do contexto habitual, mas igualmente pelo facto da criança

---

significar algo que não está presente" (Zorzi, 1993, p. 14).

requerer objectos substitutos dos usuais: é o início do jogo do "faz de conta".

Nesta fase, a criança reproduz as acções rotineiras de forma fictícia, recorrendo a objectos de tamanho real ou miniaturas para fingir: trata-se de um simbolismo ainda rudimentar, uma vez que se centra nas suas próprias acções - são os esquemas simbólicos.

Só mais tarde, quando a criança é capaz de sistematizar os esquemas simbólicos, é possível descentrar as acções e portanto aplicá-las a outras pessoas, sofrendo o simbolismo uma generalização uma vez que as acções passam a ser dirigidas aos outros nessa altura. A interacção criança-adulto passa a assumir um papel primordial, uma vez que a mesma começa a ser capaz de responder às estimulações do adulto e a ser capaz de orientar ou mostrar quais as novas características que a interacção deve assumir. O outro é tido como parceiro, logo estabelecem-se relações no sentido adulto-criança, mas também no sentido criança-adulto, enriquecendo as aquisições que acontecem ao longo da interacção.

Numa interacção constante, as oportunidades de utilizar a linguagem, por parte do adulto, aumentam. A partir do momento em que a criança é capaz de simbolizar, fazendo-o não só nas situações de jogo, mas igualmente nas situações de comunicação verbal, cria-se um ambiente favorável à utilização da linguagem, permitindo trocas verbais mais frequentes e longas.

Quando a aplicação da acção aos outros, devido à capacidade de descentração da criança, se torna mais sistemática e diversificada, os bonecos começam a assumir o papel de parceiros de interacção, sendo-lhes atribuídas características humanas, como sentimentos, intenções, deixando de representar um papel passivo.

Ao mesmo tempo, as acções passam a ser integradas em sequências, levando a criança a ocupar-se durante mais tempo com a brincadeira.

Apesar da extensão das acções a outros significativos, e da permanência na situação de jogo aumentar, o simbolismo terá que evoluir até à fase da representação independente: a criança nesta representação recorre a objectos, gestos, palavras, que substituem os verdadeiros objectos[17], "...vemos que o símbolo se completa quando um objecto é transformado em outro, e/ou quando gestos e palavras sustentam ou criam, ficticiamente, um facto ausente" (Zorzi, 1993, p. 22). O jogo simbólico desliga-se do contexto imediato e acontece independentemente da presença dos objectos. Desta forma a evocação/criação das situações/objectos/pessoas passa a realizar-se através das palavras. À medida que o jogo se desgarra do real, apela para a linguagem, desenvolvendo-a. Por outro lado, a linguagem permite sustentar as situações de jogo simbólico, pelo que poderemos considerar uma influência mútua entre estas duas actividades.

A função representativa evolui de forma a que se por um lado ela começa por estar ligada à evolução das actividades lúdicas, passa também a depender dos símbolos, nomeadamente da linguagem para se consolidar e firmar.

A representação permite à criança realizar actividades cada vez mais complexas e ricas, desde as que vivencia no dia à dia, até às criadas pela sua imaginação com acções e personagens completamente novos, até mesmo à diferenciação de papéis e planeamento de dramatizações.

Sendo a representação comum à linguagem e ao jogo mais elaborado, e importante para o percurso de ambas as actividades, há que saber como tal representação se torna possível ao longo do desenvolvimento.

A função representativa está dependente da função simbólica, e esta

---

[17] Segundo Piaget, esses objectos, gestos e palavras que substituem os objectos reais ou os bonecos são os substitutos simbólicos (Piaget, 1975).

porém ocorre a partir do momento em que a criança é capaz de evocar objectos ausentes através das imagens mentais. A criança para evocar factos ou objectos ausentes terá que os ter presentes no pensamento. As imagens mentais correspondem aos recursos necessários para que a realidade exista na imaginação. As imagens mentais são uma imitação da realidade no interior da cada um (Piaget, 1975).

É a formação das imagens mentais que torna possível o aparecimento e o desenvolvimento da função simbólica, que como vimos anteriormente se manifesta, por exemplo, no jogo simbólico e na linguagem, sendo tais imagens responsáveis pelos significantes da actividade representativa (Piaget, 1975).

1.4.1.2 - Representação e linguagem

Aceitando que a representação é importante para o percurso desenvolvimental de algumas actividades, como a brincadeira e o jogo, que características específicas assumirá em relação à actividade linguística? Uma questão que tem sido levantada ao longo dos últimos anos, é saber se a representação está definida no momento em que a criança verbaliza os primeiros enunciados verbais, tal com acontece no jogo simbólico, ou corresponderá a uma característica que se vai constituindo lentamente, ao longo da aquisição da linguagem.

Se observarmos atentamente as crianças na altura em que verbalizam as primeiras palavras, verificamos que as mesmas aparecem sempre referenciadas a um contexto imediato. Noutros termos, as palavras e os primeiros enunciados surgem na presença das acções, pessoas ou objectos não assumindo, ainda, um papel representativo.

Só mais tarde, na altura em que a criança é capaz de desligar a

linguagem das acções momentâneas, a representação verbal torna-se frequente, por exemplo, na tentativa de reconstrução de acções passadas.

Tal como no jogo, a complexidade na linguagem aumenta à medida que se evolui no desenvolvimento cognitivo, nomeadamente em termos de representação.

A progressão da linguagem, após a dissociação entre a linguagem e a acção, realiza-se no sentido dos enunciados mais descritivos e explicativos das acções. A linguagem passa, então, a representar a acção, actualizando-a e antecipando-a através de descrições que contemplam desde a reconstituição, a manutenção e a orientação das acções.

Note-se que esta fase de desenvolvimento linguístico acompanha e suporta o jogo simbólico. Se tanto a linguagem como o jogo simbólico parecem evoluir no mesmo sentido, desde o concreto passando para a representação, há que não deixar de frisar a especificidade de cada uma. Assim, enquanto que no jogo a criança, para representar a realidade, recorre a símbolos próprios, criados de acordo com os seus interesses e sentimentos (formação de significantes próprios), na linguagem recorre a signos, ou seja, a significantes colectivos, cujos significados são construídos e reconhecidos por um conjunto de pessoas pertencentes a um certo meio linguístico.

Enquanto que no jogo a transformação simbólica que se opera depende essencialmente de cada criança, na linguagem essa transformação relaciona-se com a formação de conceitos, logo tem em vista a compreensão da realidade e a criação de relações com os outros e, como tal, opera-se através de um meio comum, previamente estabelecido: digamos que o subjectivismo infantil influencia mais o jogo simbólico do que a linguagem.

A criança desde cedo é capaz de utilizar formas gramaticais, usar os mesmos termos que os adultos utilizam, sem que possua ou lhes reconheça

os mesmos significados. Por exemplo, poderá utilizar expressões do tipo "se", "quando", "mas", mesmo antes de dominar as relações causais ou condicionantes.

Piaget provou, nos seus estudos, que a criança aprende tardiamente as operações mentais que correspondem às expressões verbais que já utiliza: a gramática desenvolve-se, para Piaget, antes da lógica (Vygotsky, 1995/1962).

Há pois uma relação estreita entre o desenvolvimento cognitivo, o linguístico, e a evolução do jogo e, essa relação fortalece-se à medida que a participação dos adultos se faz sentir.

Tendo em conta esta relação considera-se ainda que, especialmente no caso de uma criança que não fala, ou por questões de maturação ou por distúrbios linguísticos, o jogo assume um papel primordial, não só permitindo criar um ambiente propício à avaliação, como também, permitindo estudar a forma como a criança manipula os brinquedos. Desta forma é possível realizar uma análise qualitativa e quantitativa do tipo de acções que a criança é capaz de executar e, portanto, uma aproximação do seu nível de desenvolvimento cognitivo .

A situação de jogo é propícia igualmente para a avaliação da linguagem, quer verbal quer não verbal, que possa surgir na relação que a criança estabelece com os adultos, parceiros da brincadeira, e com os objectos. Nesta ordem de ideias, precedendo os momentos de avaliação contemplados neste estudo empírico, descritos no procedimento, houve sempre um ambiente lúdico, de modo a proporcionar um contexto informal que favorecesse as verbalizações da criança.

O jogo utilizado como forma de avaliação deve acontecer, quer espontaneamente, quer em situações preparadas para esse fim, como por exemplo, quando a criança brinca com os pais.

A linguagem é um meio de interacção, de construção do

pensamento, e ao mesmo tempo, objecto do conhecimento. Para tal recorre a imagens mentais, quer visuais quer auditivas. Ao percepcionar um objecto, por exemplo, a criança vai relacioná-lo com outros objectos ausentes, mas representados no seu pensamento através das imagens mentais[18]. Só assim se compreende que a criança compare objectos e, no caso de encontrar semelhanças, atribua a um objecto real o mesmo nome de um que vai lembrar-se porque está representado em pensamento. Esta classificação é facilitada pela linguagem, uma vez que existe uma interdependência entre a linguagem e a função representativa.

Logo, a representação só é possível através das imagens mentais, que substituem as pessoas e as coisas, levando a criança a substitui-las por outros elementos, nomeadamente as palavras.

Podemos deste modo falar de uma representação que ocorre na linguagem e no jogo simbólico. Esta representação, embora comum aos dois assume características diferentes em cada actividade. Num jogo mais elaborado, a criança pode recorrer à linguagem para representar a realidade. A linguagem pode ser então considerada como uma forma de representação que ocorre numa fase posterior do jogo simbólico. Da mesma forma, numa fase anterior à aquisição da linguagem, a criança pode recorrer a outra forma de simbolismo no jogo.

1.4.2 - Discrepância entre o desenvolvimento do jogo simbólico e a linguagem

Assim apesar de existir, uma série de relações entre a linguagem e o jogo simbólico, como sendo manifestações de uma mesma função - a função simbólica - é frequente encontrarem-se crianças, com um desenvolvimento sensório-motor satisfatório, a participarem num jogo que

[18] As imagens mentais podem ser conscientes ou situarem-se ao nível do funcionamento cognitivo

apela a símbolos, que não adquiriram ainda o nível de desenvolvimento linguístico esperado.

Segundo Zorzi (1993), tal discrepância pode ser compreendida se se considerar que se tratam de simbolismos com certas diferenças: enquanto que o simbolismo do jogo é criado pela própria criança, é pessoal, interno, o simbolismo presente na linguagem é interpessoal, ou seja, utiliza signos comuns a um conjunto de pessoas para facilitar a relação entre elas.

Por outro lado, tal discrepância é também explicada pelo facto do jogo e da linguagem apelarem para condições diferentes. De acordo com este aspecto, podemos referir a importância que assume no desenvolvimento da linguagem, as competências perceptivas da criança, sem as quais ela não pode compreender e responder às solicitações realizadas pelo adulto. Do mesmo modo, são criadas expectativas diferentes, normalmente mais exigentes, em relação às situações de linguagem, do que em relação às situações de jogo por parte dos adultos. Essas expectativas podem levar a uma maior estimulação do adulto que, se é benéfica para algumas crianças preparadas para responder, também poderá expor a criança a situações de demasiada exigência. Tal facto conduz ao fracasso e, consequentemente, ao medo de arriscar situações novas, ao isolamento (evitamento de situações de comunicação interpessoal) tão nefasto para o prosseguimento do desenvolvimento biopsicossocial.

1.5 - Instrumentos de avaliação da linguagem da criança

Sendo a linguagem considerada como uma "forma de comunicação altamente criativa, multifacetada e possuidora de múltiplas possibilidades combinatórias" (Viana, 1993, p.33), torna-se extremamente difícil realizar

---

inconsciente.

uma avaliação que abarque todas as suas características.

Tal como a avaliação psicológica em geral, a avaliação da linguagem tem sofrido alterações significativas, especialmente a partir da década de cinquenta. Até então a avaliação da linguagem orientava-se para o diagnóstico diferencial das causas neurofisiológicas na base das perturbações, negligenciando a definição das finalidades de intervenção e o uso de estratégias comunicativas e linguísticas.

Devido à influência da perspectiva behaviorista, a partir dos anos cinquenta, a avaliação da linguagem passou a centrar-se, não na etiologia, mas na observação do comportamento linguístico, de forma a verificar a necessidade ou não de mudar esse comportamento (Simões, 1996).

Surgiram nesta década provas com o objectivo de avaliar a evolução e a aquisição da semântica da linguagem que, para corresponder a este objectivo, enfatizavam o vocabulário receptivo. Os resultados obtidos nessas provas eram, na maior parte das vezes, complementados com os de outras provas nomeadamente de carácter intelectual, como é o caso dos dados recolhidos através do "Peabody Picture Vocabulary Test" (Dunn, 1959), da Wisc (Whechler, 1949), especialmente através dos subtestes verbais (informação, compreensão, semelhanças, vocabulário). Era pois frequente tomar-se o valor do QI verbal como um índice da capacidade linguística (Launer e Lahey, 1981, citado por Viana, 1993).

Nesta altura recorria-se também a instrumentos que permitiam a comparação do desenvolvimento linguístico a padrões normativos, estabelecidos com base em estudos realizados com adultos, como é o caso do M.L.U. (Mean Length of Utterance) e do S.C.S. (Syntactic Complexity Scale). Estes instrumentos permitem a análise da linguagem espontânea das crianças, com o objectivo de diminuir a possibilidade de realizar uma avaliação linguística pouco abrangente e artificial.

Já na década de 60, surgem outros instrumentos para a avaliação da

performance linguística, especialmente a sintáctica linguística, onde é nítida a influência da psicolinguística, não só na conceptualização da linguagem, como no tipo de processos que devem ser observados. Aparecem instrumentos como por exemplo o Illinois Test of Psycholinguistics Abillities (I.T.P.A., 1961).

Segundo Launer e Lahey (1981, citado por Viana, 1993), a grande inovação, em termos de avaliação da linguagem nos anos sessenta, prendeu-se com a determinação do nível de compreensão e produção de regras sintácticas e morfológicas.

Surgem os primeiros opositores à corrente behaviorista, dos quais se salienta Chomsky que, referindo-se a Skinner, critica o facto dos behavioristas apresentarem uma posição reducionista, ao tentarem explicar o comportamento apenas através de factores externos. Segundo o mesmo autor os behavioristas negam quaisquer conceitos mentalistas. Sem estes é impossível reconhecer a especificidade das estruturas linguísticas, o que dificulta a compreensão da sua génese (Chomsky, 1969, citado por Simões, 1996).

Para Chomsky, a avaliação linguística deverá permitir o estudo da sua componente criativa[19], supondo esta o apelo aos processos cognitivos, únicos capazes de explicar a construção da gramática[20]da forma que designou por gerativa e transformacional, sendo por isso um mecanismo que gera todas as sequências gramaticais. Esta concepção dominou a psicolinguística dos anos sessenta e setenta, tanto nos Estados Unidos como na Europa. Com base nesta forma de encarar a gramática, o sujeito, perante enunciados simples e mesmo degradados, atendendo à sua componente cognitiva, geraria novos enunciados, facto este impossível de

---

[19] Chomsky define a criatividade da língua "como a capacidade de compreender e produzir um número potencialmente infinito de enunciados a partir de um número finito de elementos" (Simões, 1996, p. 408).

[20] Chomsky entende a grámática, não só como o conhecimento internalizado que o sujeito tem das regras

acontecer apenas através de associações prévias, como propunham os behavioristas.

Se o modelo de Chomsky se impõe a nível teórico, tal não acontece em termos da intervenção, uma vez que, valorizando os aspectos internos do sujeito na construção da linguagem, deixa sem recursos de intervenção os educadores e terapeutas que, por isso, continuaram a apelar para o modelo associacionista da aprendizagem.

Contrariamente à década de sessenta, em que a avaliação da linguagem teve como principal objectivo o estudo da sintaxe, na década seguinte encontramos já uma avaliação linguística global, que comporta não só os aspectos sintácticos, mas também os morfológicos, fonológicos e semânticos. Começa-se a estudar as interacções entre o desenvolvimento linguístico da criança e o seu desenvolvimento cognitivo e psicossocial. A resposta a questões, referentes ao conteúdo, forma e uso, tornam-se inseparáveis (Bloom & Lahey, 1978, citado por Simões, 1996).

A exploração da linguagem passa a abarcar diversas dimensões, consideradas, quer a nível do *sentido*, quer a nível da *forma*, e condutas específicas susceptíveis de enriquecer a avaliação dessas dimensões (Triadó & Forns, 1989). Segundo estes autores a análise do conteúdo "... se refiere a la significación o representación de los mensajes produzidos... nos referimos a lo que tradicionalmente hemos dominado de semántica, y comprende: a) el conocimiento de los objetos (objetos concretos o clases de objectos), b) la relación entre los objetos (relaciones reflexivas del sujeto com el objeto, relaciones intraclases de distinción entre varios objetos de una misma clase, y relaciones entre- clases – acción, dirección, localización, etc) y c) las relaciones entre acontecimientos (relaciones de tiempo, causalidad..., proyección de sentimientos, etc)." (Triadó & Forns,

---

da línguagem, como a descrição dessas regras através do linguista (Simões, 1996).

1989, p. 68).

Por outro lado a dimensão forma da linguagem apresenta vários componentes, nomeadamente:

a) a fonologia, relacionada com a produção de sons e de regras de combinação de sequência de sons;

b) a morfologia, relacionada com a análise da conexão entre os sons, os significados e as regras de combinação entre ambos;

c) a sintaxe, que procura a análise das formas, a ordem de organização dos enunciados, ou seja a estrutura da frase, e que está intimamente relacionada com o contexto onde se realiza o intercâmbio verbal, ilustrada, por exemplo pelas frases que resultam de uma questão prévia.

A avaliação de todas estas componentes, de forma a permitir a compreensão da linguagem, só é possível mediante o estudo, simultâneo dos objectivos, (funções sociais da linguagem), e a influência do contexto linguístico e não-linguístico na linguagem. Ora tal avaliação só se concretiza através da combinação de várias estratégias (Triadó & Forns, 1989):

1. análises de produções orais em situações livres[21](conversações ou jogo);
2. análise de produções verbais em situações referenciais[22]perante material visual (imagens de coisas, apresentação de vinhetas ou apresentação de lâminas), perante estímulos verbais (evocações de nomes de objectos, completar frases, incitação ao diálogo, compreensão de problemas, definição de palavras, sinónimos e antónimos, interpretação de refrãos, expressões idiomáticas,

[21] Corresponde ao paradigma sociolinguístico, uma vez que analiza a linguagem expressa pela criança em interacção com outras crianças ou adultos.

[22] Trata-se de uma estratégia que visa colmatar as dificuldades resultantes da avaliação em situações livres e, para isso procura recolher informação linguística resultante de um referente artificial imposto

fábulas, exercícios de lógica verbal e textos lacunares) ou perante acções reais;

3. análise de produções motoras gestuais ou gráficas ante estímulos visuais e/ou verbais[23] (indicação de desenhos, execução de ordens verbais com material, execução gráfica de ordem verbal e execução mímica de acções frente a estímulos verbais);
4. análise da imitação provocada[24] (repetição de frases);
5. análise de habilidades comunicativas[25] ("role playing", código duplo.

Assiste-se, por influência de vários autores (e do cognitivismo em geral), entre os quais é de salientar Piaget, a uma viragem no estudo do processo linguístico, que passa a enfatizar a ligação entre a linguagem e outras formas mentais: "sem renegarem a especificidade da linguagem, enquanto construção cognitiva, os psicolinguistas, que se inspiram nas teses piagetianas, aceitam uma raiz comum à cognição e à linguagem, admitindo que o desenvolvimento linguístico é em larga medida dependente do desenvolvimento cognitivo, em particular, da capacidade para representar objectos e situações distantes no tempo, da capacidade para formar conceitos isomórficos com algumas noções semânticas, da capacidade para induzir regras e organizar estratégias para processamento do material linguístico, estratégias essas que são similares às que foram utilizadas no conhecimento da realidade não linguística" (Simões, 1996, p. 410).

Para a mudança de perspectiva da avaliação linguística contribuíram também os desenvolvimentos a nível da pragmática linguística, assim

---

pelo observador.

[23] Corresponde à recolha de dados linguísticos através da execução mímica ou gráfica de ordens dadas pelo examinador e, através das acções ou funções que podem ser evocadas perante um objecto.

[24] Parte do princípio que a criança compreende a frase se a retém e a evoca de seguida.

[25] Permite avaliar se a criança é capaz de se pôr no lugar do outro, formulando as mensagens de acordo com a perspectiva deste (role playing), e se é capaz do uso de codificação para si próprio ou para o outro

como da linguística social, valorizando os aspectos sociais e comunicativos da linguagem. Neste sentido, poder-se-á referir a noção de competência comunicativa introduzida por Hymes (1977, citado por Simões, 1996), referindo-se à necessidade que o sujeito tem para comunicar, de conhecer não só a língua, como também os seus usos adequados a diferentes contextos. Esta noção veio, mais uma vez, focalizar o aspecto funcional da linguagem e chamou a atenção para que o estudo da gramática seja complementado com o estudo da sua adequação às exigências pragmáticas da comunicação.

Assim sendo, não abandonando o uso de provas estandardizadas na avaliação linguística, vantajosas nomeadamente na avaliação de aspectos específicos da linguagem, e dada a inexistência de provas dessa natureza que avaliem a globalidade do processo de desenvolvimento da linguagem, a avaliação vai focalizar-se na observação das interacções verbais ocorridas nas situações de comunicação espontânea.

As provas estandardizadas conhecidas para avaliar a linguagem da criança, de forma a incluir as idades do pré-escolar, encontram-se descritas sucintamente no **Quadro 2** (Viana, 1993).

Segundo Triadó e Forns (1989), e tendo em conta o **Quadro 2**, as provas PLAI (Preschool Assessement Instrument), TVAP (Test de Vocabulaire Actif et Passif) e TRT (Test de Rélations Topologiques), permitem avaliar o conteúdo da linguagem. Já as provas ITPA (Illinois Test Psycholinguistic Abilities), BLST (Bankson Language Screening Test) e TVAP (Test de Vocabulaire Actif et Passif) avaliam a área fonológica da forma da linguagem.

(código duplo).

F.P.C.E. BIBLIOTECA U.P.

Quadro 2- Descrição de diferentes provas para a avaliação da Linguagem Receptiva e Expressiva em crianças (Viana, 1993, pp. 45-47).

Teste	Autor/Data	Tipo Ling.	Objectivo	Idade (Anos)	Tempo de Aplicação
PPVT Peabody Picture Vocabulary Test	Dunn, L., 1959-65 Rev. 1979	R	Avaliação do conhecimento do significado de palavras, de relações entre objectos e entre conhecimentos	1-7	30 min
ITPA Illinois Test of Psycholinguistic Abilities	Kirk, A., McCarthy, J., Kirk, W.D., 1961-1968	R E	Avaliação das capacidades linguísticas das crianças em 3 dimensões: canais de comunicação (auditivo-vocal e visual motor), processos psicolinguísticos (receptivo, organizativo e expressivo); níveis de organização (automático e representativo). Composto por 12 subtestes avaliando 10 áreas. Diagnóstico diferencial e o encaminhamento para programas de educação compensatória.	2-10	s/t
BLCT Basic Language Concepts Test	Engelmann, S., Ross, D., Binghan, V., 1966-1982	R E	Identificação de problemas ao nível de conceitos linguísticos importantes para as primeiras aprendizagens escolares. Fornecimento de elementos orientadores da intervenção.	4.0-6.5	10-20 min. 81 itens
BOEHM Boehm Test of Basic Concepts	Boehm, A.E., 1967-1986	R	Avaliação das competências das crianças em termos de conceitos básicos (quantidade, número, espaço, tempo, e combinação destes) considerados fundamentais para a compreensão das instruções verbais nos primeiros anos de escolaridade	3-5 4-6	10-15 min. 52 itens 20-30 min. 100 itens
NSST Northwestern Syntax Screening Test	Lee, L. 1969-1971	R E	Avaliação da capacidade de processar e reproduzir estruturas e transformações sintácticas. Identificação dos desvios apresentados pelas crianças ao nível do desenvolvimento da sintaxe, apontando para uma avaliação mais profunda. Avaliação das transformações, da morfologia e da estrutura gramatical de 20 pares de frases de complexidade crescente.	3-7	15 min. 20 itens
CELI Carrow Elicited Language Inventory	Carrow, E. 1974	E	Avaliação das alterações introduzidas pela criança na imitação da frase produzida pelo examinador (substituição, omissão, adição, transposição ou inversão)	3-7	10-15 min.
TLP Test de Langage	Caracosta, H., Piterman, S. e Zivy, W., 1975	E	Objectivar os elementos sensíveis à existência de perturbações da linguagem, categorizando-os em 4 classes, lexemas, circunstâncias, referentes e flexões.	5-10	45 min.
TOLD Test of Language Development	Newcomer, P., Hammill, D.D., 1977-1982	R E	Identificação e isolamento de dificuldades ao nível da linguagem. O teste abarca os seguintes aspectos: compreensão de palavras, definição, compreensão de estruturas sintácticas, construção de frases, uso de regras morfológicas, discriminação auditiva e articulação.	P.E. 4.0-8.11	40 min.
PLAI Preschool Assessment Instrument	Blank, M., Rose, S.A. e Berlin, L.J., 1978	E	Obter um perfil das capacidades linguísticas da criança, que permitam ao educador estruturar o seu discurso/ ensino a um nível adequado. Identificação precoce de qualquer patologia da linguagem, que possa interferir com as aprendizagens escolares	3.0-6.0	20 min.

Quadro 2- Descrição de diferentes provas para a avaliação da Linguagem Receptiva e Expressiva em crianças (continuação).

Teste	Autor/Data	Tipo Ling.	Objectivo	Idade (Anos)	Tempo de Aplicação
CELF Clinical Evaluation of Language Functions Screening Tests	Semel, E.M. e Wilg, E.W., 1980-1983	R E	Identificação de potenciais dificuldades no processamento e produção da linguagem, associadas com dificuldades de aprendizagem.	Elem Level 3-5 5-12	10-15 min.
MLST Merril Language Screening Tests	Mumm, M., Secord, W. e Dykstra, K., 1980	R E	Identificação de crianças que necessitem de uma análise mais profunda em termos de linguagem.	4.6-5.11	s/t.
TVAP Test de Vocabulaire Actif et Passif	Deltour, J.J. e Hupkens 1980	R E	Avaliação do nível de competência verbal em termos de conceitos básicos da língua. Nota: Esta prova é utilizada em conjunto com as provas Relações Topológicas e Aspecto Sintáctico.	2-5 5-8	20 min. 30 itens
CMTOL Clark-Madison Test of Oral Language	Clark, J.B e Madison, C.L., 1981-84	E	Avaliar a capacidade expressiva da criança em várias componentes gramaticais e sintácticas da linguagem (sintaxe, modificadores, determinantes, preposições, inflexões e pronomes)	4.0-8.11	10-20 min.
TELD Test of Early Language Development	Hresko, W.P., Reid, D.K. e Hammil, D.D. 1981	R E	Identificar crianças cujas performances linguísticas estão abaixo das dos seus pares. Identificar crianças suspeitas de terem problemas de linguagem.	3.0-7.11	15 min. 38 itens
TRT Test de Rélations Topologiques	Deltour, J.J. 1982	E R	Avaliação da capacidade de compreender e utilizar um conjunto de preposições e advérbios que servem, na língua, para indicar a localizar no espaço (locativos). Nota: Esta prova é complementar do Test de Vocabulaire Actif e Passif	3-6	20 min.
BBCS Bracken Basic Concept Scale	Bracken, B.A. 1984-86	R	Avaliação de conceitos considerados básicos. Escala de Screening: Identifica as crianças que necessitam de uma avaliação mais profunda em termos de conhecimento conceptual (30 itens). Escala de Diagnóstico: avalia 258 conceitos agrupados em 11 subtestes. Os primeiros 5 subtestes (cores, identificação de letras, números/contagem, comparações, formas) são combinados de modo a fornecerem o ponto de partida para a aplicação dos restantes 6 subtestes.	Screen 5.0-7.0 Diagn. 2.6-7.11	s/t
TEEM Test for Examining Expressive Morphology	Shipley, K., Stone, T., Sue, M.B., 1987	E	Avaliação do desenvolvimento morfológico. Plurais, Pronomes Possessivos, terceira pessoa do singular, passado e adjectivos derivados.	3.0-8.11	5-7 min 54 itens

As provas, ITPA (Illinois Test Psycholinguistic Abilities) e BLST (Bankson Language Screening Test), avaliam especialmente a morfologia, e a prova NSST (Northwestrn Syntax Screening Test) a sintaxe.

Após os anos setenta e oitenta, a abordagem dita clássica ou referencial, segundo Dickson (1981, citado por Simões, 1996), é

substituída pela abordagem sociolinguística, pelo que se assiste a um realce do papel das interacções precoces na génese da fala.

A abordagem sócio-linguística, ao privilegiar a observação das interacções espontâneas nos contextos familiares, vai mostrar a existência de capacidades comunicativas nos mais pequenos, negadas até então nas pesquisas referenciais, e vai permitir o estudo das interacções comunicativas não verbais que antecedem e preparam a aquisição da linguagem.

Como tal a abordagem referencial deve ser considerada apenas como complementar da sócio-linguística, pelo que a utilização dos testes é útil na avaliação da linguagem, desde que complementados por outros processos diagnósticos que contemplem os aspectos funcionais.

As décadas de setenta e oitenta foram ricas em termos de investigações, que tiveram como preocupação principal a análise da linguagem no contexto onde a mesma é produzida, especialmente o contexto familiar e o contexto escolar/laboratorial, que são evidentes em estudos, nomeadamente realizados por Rondal (1985).

Surgem pois preocupações no sentido de considerar as características socioculturais do emissor. É nesta perspectiva de realização de uma avaliação mais abrangente da linguagem, (explorando simultaneamente o conteúdo, a forma e o uso), que surge o teste utilizado neste trabalho para avaliar o nível linguístico, receptivo e expressivo, das crianças da amostra deste estudo, numa situação formal: o "Bankson Language Screening Test" (Bankson, 1977). Esta bateria é constituída por 17 subtestes, cada um com nove itens organizados em cinco subescalas: conhecimento da semântica, regras morfológicas, regras de sintaxe, percepção visual e percepção auditiva. Este instrumento será descrito em pormenor no **capítulo 3**, enquanto que os resultados serão apresentados e discutidos no **capítulo 4**.

Capítulo 2 - Estimulação no contexto familiar e desempenho linguístico da criança

A **abordagem ecológica** de Bronfrenbrenner veio enfatizar o estudo do desenvolvimento como ocorrendo num contexto. Deste modo, não só os factores intrínsecos ao indivíduo mas também os factores situacionais e de relação interpessoal passam a ser considerados.

Aceitando a importância das variáveis contextuais no desenvolvimento linguístico, e no sentido de estudar a relação entre estimulação, que ocorre no ambiente familiar, e o desenvolvimento linguístico da criança, **neste trabalho eleger-se-ão os factores do microssistema, ou seja do contexto mais próximo da criança.**

Aceitar que o desenvolvimento ocorre num contexto vai de encontro ao facto de se considerar que a aprendizagem da linguagem é simultaneamente uma experiência cognitiva, social e também afectiva e emocional: só num contexto de interacção a linguagem apelará a todos estes aspectos.

A **interacção criança-adulto,** e especialmente da **criança-pais,** tem sido estudada ao longo da história da Psicologia, mas é apenas ao longo das décadas de 70 e 80, que surgem instrumentos que permitem avaliar o contexto, nomeadamente o contexto de estimulação familiar, como é o caso do instrumento utilizado neste trabalho – HOME-Home Observation for Measurement of Environment.

2.1 - *Contributos da perspectiva Ecológica para o desenvolvimento linguístico da criança*

A relação entre a linguagem e o desenvolvimento cognitivo e, entre a linguagem e o jogo, embora não esquecendo a componente social, foi o objectivo do capítulo anterior, torna-se importante neste capítulo explorar até que ponto a situação social, nomeadamente a que acontece no seio familiar, contribui para o desenvolvimento da linguagem.

Os estudos em Psicologia começaram por seguir um modelo de causalidade linear, modelo estático, em que se procurava a causa para um certo sintoma apenas no indivíduo portador desse sintoma, esquecendo o contexto onde estava inserido. Com base neste modelo reducionista, cresceu uma psicologia do desenvolvimento tradicional que agrupava, igualmente, um conjunto de teorias muito complexas e pouco relacionadas com as variáveis contextuais onde se insere a criança.

Será com o aparecimento da abordagem ecológica de Bronfrenbrenner (1979), que a psicologia do desenvolvimento passa a dar importância nos seus estudos, ao contexto, ou seja, passa a considerar como complementares os aspectos individuais e do meio significativo circundante à criança. Assim, para além do estudo do indivíduo em desenvolvimento, passou-se a considerar todos os factores que fazem parte do contexto do mesmo, tais como as relações interpessoais, o meio social envolvente, e em termos mais latos a sociedade. Este modelo ecológico vai estender-se aos estudos da psicologia da educação e da psicologia em geral, e será nesta perspectiva alargada, que se desenvolveu o estudo considerado nesta tese, daí a importância que assume o estudo do contexto, especialmente o familiar, no desenvolvimento da linguagem da criança.

Desde há vinte anos a esta parte, que têm sido realizados estudos no sentido de saber até que ponto a frequência no jardim de infância beneficia o desenvolvimento da criança. Um dos primeiros autores a levar a cabo estes estudos foi Bronfenbrenner, no sentido de justificar a sua opção pelo modelo ecológico, ou seja, defendendo a importância das variáveis contextuais no desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1979).

Especialmente a partir da década de 90, reconhece-se que a família encontra-se em relação constante com instituições e contextos extrafamiliares. Logo a partir dessa altura, tem-se procurado estudar, não só a importância da família no desenvolvimento geral e particular, nomeadamente no linguístico, mas igualmente a forma como a família é influenciada por certas instituições, e a forma como a família modifica a relação da criança-adulto na escola, jardim de infância e outros contextos (Parke & Kellam, 1994).

A partir do momento em que se considerou fundamental o contexto, têm-se vindo a realizar estudos no sentido de examinar a interacção entre o microssistema[26], mesossistema[27], exossistema[28] e o macrossistema[29] e suas implicações no desenvolvimento da linguagem, concretizando, deste modo, o que defende o modelo ecológico (Bairrão, 1992).

É de referir que neste trabalho, ao enfatizar as relações entre a estimulação familiar e o desenvolvimento linguístico, consideraram-se sobretudo aspectos relacionados com o microssistema, com o contexto

---

[26] Microsistema corresponde ao padrão de actividades, papeis, relações interpessoais e experiências vividas no tempo, pela pessoa em desenvolvimento, num determinado cenário (comportamento resultante da impossibilidade de separar a pessoa do seu contexto) (Bairrão, 1992).

[27] Mesosistema diz respeito a dados resultantes da transição de um cenário para outro cenário. Assim considera o estudo das mudanças de comportamento na transição de um cenário para outro (Bairrão, 1992).

[28] Exosistema considera o contributo educacional e desenvolvimental de outros cenários, que não incluam a criança como participante activo, como por exemplo, o meio social onde a família está inserida, o local de trabalho dos pais (Bairrão, 1992).

[29] Macrosistema constituido pelas crenças, valores e ideologias de uma sociedade numa determinada época, como sejam os aspectos legislativos, princípios gerais, políticas educativas, entre outros (Bairrão, 1992).

mais próximo da criança.

Várias têm sido as investigações realizadas no sentido de estudar o impacto das variáveis contextuais no desenvolvimento linguístico. Assim Goelman (1988) baseado em Goelman e Pence (1985, 1987a, 1987b), Bee, Barnard, Eyres, Gray, Hammond, Spietz, Snider e Clark (1982), concluiu que dificuldades na linguagem variam com certas factores estruturais e funcionais familiares, nomeadamente com o tipo de educação maternal, a profissão da mãe, rendimento familiar e estado civil dos pais. Do mesmo modo considerou a existência de relações entre o desenvolvimento cognitivo e linguístico, por um lado, e a educação maternal, stress, suporte social da família, por outro.

Todos os autores que se têm vindo a ocupar com o estudo do desenvolvimento em geral, ou do desenvolvimento linguístico, em particular, têm concluído que tanto factores relacionados com a família, como com o jardim de infância estão associados ao desenrolar do desenvolvimento.

Autores como Cowan, Cowan, Schulz e Heming (1994), citando vários estudos concluíram sobre a existência de uma correlação entre a comunicação da mãe em casa e a aprendizagem escolar, como por exemplo, os estudos realizados por Baumrind (1979), Block e Block (1980) e Clarke-Stewart (1977) revistos por Maccoby e Martin (1983).

De acordo com a importância da família, estão também os estudos de autores como Burton White (citado por Gonçalves & Correia, 1993), que permitiram concluir que a família da criança é um factor essencial e determinante no seu desenvolvimento. Este autor referiu que a educação informal presente no contexto familiar, apresenta um maior impacto na criança do que a educação dita formal oferecida pelo sistema educativo.

2.2 - *Interacções familiares e desenvolvimento linguístico da criança*

As crianças sem problemas de desenvolvimento adquirem a linguagem verbal, sem grandes esforços, na experimentação de elocuções, quando estão sós ou em interacção.

No entanto sabe-se igualmente que, se os outros não influenciam assim tanto a aquisição da linguagem, o mesmo não acontece em relação ao aperfeiçoamento linguístico, onde os mesmos, especialmente os pais e/ou educadores da criança, assumem um papel preponderante como modelos a seguir.

Partindo da ideia que a relação pais-filhos influencia o curso do desenvolvimento, têm sido realizados estudos desde há cinquenta anos a esta parte, no sentido de analisar de que forma o desenvolvimento infantil e a interacção pais-filhos se relacionam.

Esses estudos, (que enfatizam a relação pais-filhos no desenvolvimento linguístico), têm sido levados a cabo, não só por psicanalistas, como também por autores que realizaram observações etológicas e, ainda por outros que se dedicaram especialmente ao estudo da relação entre a aprendizagem e a interacção social, (factores afectivos implicados na relação precoce).

Em relação à psicanálise, foi Spitz (1963), no final da década de quarenta, que se dedicou ao estudo do comportamento das crianças quando eram separadas dos seus pais. Este autor alertou para o facto das situações em que as mães estavam ausentes despoletarem um estado de tensão nas crianças[30].

O estudo das consequências advindas da privação dos cuidados

[30] Os estudos de Spitz (1963) vieram mostrar o carácter poderoso do vínculo existente entre mãe e filho

maternos sustentou a investigação até aos meados da década de sessenta, realizada por autores como Provence e Lipton (1963), Robertson (1962), Bowlby (1958), David e Appell (1961), Hartmann (1958), entre outros, citados por Brazelton e Cramer (1989). Estes autores concluíram que o desenvolvimento do ego da criança depende da qualidade da vinculação com os pais.

Às trocas recíprocas entre pais e bebé, estes autores designaram de transaccionais, sendo mais tarde substituídas pelo termo "interacção", por Bowlby, na sua obra "A Natureza do Vínculo da Criança à Mãe", que surgiu em 1958.

Segundo este autor, esta interacção não tinha como objectivo a satisfação das necessidades fisiológicas, mas acções relacionadas com o mamar, tocar, agarrar, chorar e sorrir, seriam inatas e teriam como finalidade criar uma relação de vinculação, de segurança básica, tão importante para o desenvolvimento normal. Esta ideia acaba por ser partilhada e seguida por autores como Melanie Klein[31] e D. W. Winnicott[32].

O mesmo conceito encontramos em Locke quando refere que "when infants became attached to their mother many language-critical processes are encouraged: the desire to engage in playful vocalization, including vocal exploration, the emergence of turn talking and dialogue structure, and the desire to imitate vocal patterns" (Locke, 1993, p. 107), considerando mesmo que é possível prever as mudanças na linguagem ao estudar as relações precoces mãe-criança. A mãe assume um papel fundamental na coordenação e estruturação do diálogo com a criança. Por outro lado, este autor considerou haver um período propício para ocorrer a

---

(relação de vinculação).

[31] Para Melanie Klein a vinculação precoce também ultrapassava a simples satisfação das necessidades fisiológicas (Brazelton, 1989).

[32] Para Winnicott "... *mãe e filho constituem uma só unidade interdependente*" (Winnicott, 1986, citado

relação entre o desenrolar de relações sociais e o desenvolvimento da linguagem.

Diversos estudos têm confirmado o facto de que nem todos os adultos que falam com a criança contribuem para o seu desenvolvimento linguístico de forma significativa. Considera-se que a aprendizagem da linguagem é, não só uma experiência cognitiva, como também uma experiência afectiva e emocional, por isso serão os adultos que fazem parte do seu contexto afectivo que assumirão esse papel, especialmente a figura materna, sendo aquela que ocupa um lugar privilegiado nesse contexto (Moreau & Richelle, 1981).

Wyatt (1969, citado por Moreau & Richelle, 1981) classificou as mães, em relação às suas interacções verbais em três estilos: as que "pecam por defeito" (interacções pouco frequentes), as que "pecam por excesso" (interacções demasiadamente frequentes, não possibilitando à criança momentos de pausa para responder adequadamente às solicitações realizadas pela mãe) e as que favorecem a progressão da criança. As mães deste último grupo apresentam feedbacks linguísticos que seguem imediatamente a produção da criança; por outro lado, as suas respostas verbais são limitadas a um aspecto preciso do enunciado infantil, partindo sempre das possibilidades linguísticas da criança: "L´adulte qui s´ingénie à user un langage très compliqué, dans le souci de fournir un modèle de haute qualité à l´enfant, provoque probablement une surcharge linguistique préjudiciable au développement verbal" (Wyatt, 1969; citado por Moreau & Richelle, 1981, p. 151)

Os estudos da relação mãe-filho têm dado ênfase ao diálogo, como factor fundamental no desenvolvimento linguístico (Girolametto, Greenberg & Manolson, 1986). De facto, sabe-se que o diálogo mãe-filho

---

por Brazelton, 1989, p. 105).

proporciona à criança o acesso ao conhecimento e à intencionalidade das acções, uma vez que permite que a mesma compare o discurso dos pais com a interpretação que faz dos acontecimentos. Por outro lado, ao longo do diálogo, a criança ao expressar-se e ao ouvir a expressão do outro interlocutor, aprende várias formas de exprimir o mesmo significado. E à medida que aumenta a quantidade da conversação, há igualmente um incremento qualitativo, em termos semânticos e sintácticos.

Dos estudos etológicos, nomeadamente os realizados por Bowlby em 1958 (citado por Brazelton & Cramer,1989) surgem conclusões como a noção de que a criança influencia a pessoa que cuida dela, ou seja, existe uma interacção no sentido criança-adulto e não apenas adulto-criança. A criança passa a assumir um papel importante no desencadear de reacções maternas, sendo considerada como um dos agentes da relação, com um certo grau de independência, capaz de criar a sua própria gratificação.

Estudos realizados no âmbito da teoria da aprendizagem, contribuíram também para a compreensão da interacção precoce entre pais e filhos. A teoria da aprendizagem transportou para essa relação a influencia de processos como a imitação para caracterizar e explicar o tipo de relação estabelecido entre a criança e o adulto.

Assim como se estudou a interacção em termos gerais, a sua componente comunicacional foi igualmente alvo de estudo. Autores como Jane Brody, consideraram que o desenvolvimento linguístico é maior nas crianças que tiveram possibilidade de se relacionarem, desde o nascimento, com a mãe que conversa com elas (Brody, 1987).

Sinais como as expressões faciais, o modo de brincar, o tom de voz, passaram a ser vistas não só de forma particular como demonstrações de afecto, mas também de forma geral como possuindo um valor comunicativo.

Segundo Brazelton e Cramer (1989) a frequência e a sequência de

comportamentos comunicam mais que os próprios comportamentos isolados: "...A capacidade da mãe para criar um invólucro comportamental para inserir o bebé, mantê-lo em estado de alerta e para favorecer os necessários ritmos de atenção-afastamento, torna-se crítica para a sua capacidade de comunicação. Deste modo, importa ser capaz de alternar os papeis a desempenhar. Se ela conseguir criar uma expectativa ou uma previsibilidade, no seio da qual a criança aprenda a distinguir os impulsos relevantes ou irrelevantes, ela terá fornecido as bases necessárias para que o bebé aprenda a comunicar com ela" (Brazelton & Cramer, 1989, p. 114).

A comunicação começa por ser não-verbal, exigindo da criança um controle que lhe permita estar atenta, dar atenção aos estímulos cognitivos e afectivos exteriores, de forma a seleccionar apenas alguns, evitando uma sobrecarga vinda do exterior. Este sistema de controle vai-se complexificando: com o desenvolvimento do sistema nervoso central, verifica-se um aumento de capacidades na criança, exigindo desta uma constante reorganização, assim como um ajustamento dos pais a estas mudanças: "cada descontinuidade ocorrida no sistema favorece a separação, a diferenciação e a individualização de cada membro da tríade. Com a reorganização, cada um dos membros atinge a sensação de equilíbrio e retoma a sincronização" (Brazelton & Cramer, 1989, p. 115).

Quando a criança passa a poder exprimir-se através de vocalizações os pais reforçam-na através de respostas encorajadoras. A criança então intensifica as suas respostas, nomeadamente as vocalizações, indo cada vez mais ao encontro das expectativas dos pais. Consequentemente, cria uma sensação de competência tão importante para o desenvolvimento do seu ego.

E como será a interacção quando existem objectos no contexto ou em interacção com a criança? A atenção da criança dispensada aos objectos foi estudada por autores como Bower (1969), Bruner (1969) e

Trevarthan (1977). Estes autores concluíram que, perante a observação de um certo objecto, a criança dispensa uma atenção intensa: todo o seu corpo reage no sentido do objecto; desde as quatro semanas de idade reagem curiosamente à presença de objectos: "As suas expressões são fixas, os músculos da face estão tensos e a boca os lábios como que se projectam para o objecto. Este ar atento, fixo, estático é intercalado com pequenos espasmos dos músculos da face. Deitam a língua de fora na direcção do objecto e depois recolhem-na rapidamente. Por vezes emitem alguns sons dirigidos ao objecto... De vez em quando estendem um braço ou uma perna na direcção deste" (Brazelton & Cramer, 1989, p. 117).

A reacção da criança perante um objecto é muito diferente da reacção perante os pais, e esta diferença pode encontrar-se logo após as quatro semanas de vida.

Se os objectos são estáticos, sendo apenas possível uma atenção dirigida por parte da criança, com os pais há possibilidade de existir uma interacção, porque tanto de um lado como do outro realizam-se acções que mantêm e aumentam mesmo a possibilidade dessa interacção ocorrer. São sequências de comportamentos que controlam a frequência das respostas de cada parceiro da relação: "Um sorriso, só por si, não produz necessariamente outro sorriso, e o mesmo acontece com uma vocalização. Mas se eles estiverem associados a outros comportamentos, a possibilidade de se obterem reacções semelhantes aumenta consideravelmente" (Brazelton & Cramer, 1989, p. 117)

Como temos verificado a criança aprende a comunicar através da linguagem na interacção com os pais, mas para isso terá que dar três passos essenciais (Glasersfeld, 1995). Primeiramente terá que focar a atenção em sinais sensoriais específicos, que pertencem a um certo contexto e que lhe são acessíveis. Por exemplo, os pais quando apontam um objecto que estão a nomear, direccionam e contribuem para essa

atenção. Seguidamente, a criança isola e coordena um grupo desses sinais sensoriais para formar com conjunto unitário, um objecto. Novamente, se os pais forem mexendo no objecto ajudam na percepção da figura em relação ao fundo. Finalmente há uma associação entre a figura percepcionada e o som produzido pelos adultos à medida que mexem no objecto. A criança associa esse som apenas após o ter dissociado de um conjunto de sons disponíveis nesse momento.

Se a criança adquire e é capaz de transmitir a palavra associada ao objecto, já o significado que possui dessa palavra, no início dessa aquisição, só é parcialmente compatível com o do adulto. Para que se tornem idênticos são necessárias muitas interacções com os adultos de forma a permitir essa aproximação. "De facto o processo de afinação e adaptação do significado das palavras e das expressões linguísticas continua para cada um de nós ao longo das nossas vidas" (Glasersfeld, 1995, p. 235).

Vygotsky considerou que a criança é guiada pela semelhança concreta e visível entre os objectos para formar complexos associativos, os pseudo-conceitos, que são depois modificados e afinados pelas relações com os adultos, até ao momento em que as palavras a eles associadas signifiquem o mesmo para ela e para o adulto (Vygotsky, 1995).

Valorizando a família como um factor determinante no desenvolvimento, como referido já anteriormente, estão os estudos de autores como Burton White (citado por Gonçalves & Correia, 1993). Este autor identifica a educação transmitida pela família como uma educação informal, ou seja, uma educação que não assenta no seguimento de um programa de acção pré-estabelecido, e que terá um impacto superior na criança do que a educação dita formal, oferecida pelo sistema educativo resultando do prosseguimento de objectivos determinados.

Segundo Gonçalves e Correia essa educação informal "...não será

mais do que o conjunto de interacções que fazem parte de um sistema complexo, em que as características da criança, quer elas sejam de teor temperamental, biológico ou genético, interagem com as características dos pais, dando lugar a uma relação recíproca e interdependente. É com base neste processo interactivo que a criança começa a agir e a manipular o seu ambiente e, consequentemente, a crescer em termos cognitivos, motores, sociais e emocionais" (Gonçalves & Correia, 1993, pp.71-72).

A interacção pais-criança deverá, no entanto, corresponder a uma relação sincronizada, que emparelha características de ambos os membros da relação, segundo Brazelton, Koslowski e Main, (1974, citados por Gonçalves & Correia, 1993).

Ignorar a interacção dinâmica que deve existir entre pais e filhos é ignorar um conjunto de variáveis decisivas, não só na avaliação, como na planificação de programas de intervenção.

Há mesmo autores que, pegando nesta ideia base, vão mais longe afirmando que a própria interacção pais-filhos permite predizer um melhor desenvolvimento do que qualquer outro instrumento utilizado na avaliação tradicional (Bee, Barnard, Eyres, Gray, Hammond, Spietz, Snider & Clark, 1986, citados por Gonçalves & Correia, 1993).

Note-se no entanto que na interacção pais-filhos, os primeiros devem dar atenção à criança, mas ao mesmo tempo devem permitir-lhe o afastamento para que a criança, por si, vá experimentando novos comportamentos e aumentando, lentamente a sua autonomia: "Este ritmo de atenção-distração é fundamental para o modelo homeostático[33]. As mães têm de detectar e respeitar a necessidade de controlo que isto implica, caso contrário estarão a sobrecarregar o sistema psico-fisiológico

[33] O modelo homeostático defendido por Brazelton et al. (1975), diz respeito simultaneamente ao facto da criança ser modelada pelo adulto e, de ir criando os seus próprios mecanismos de controlo, cada vez mais tornando-se independente do outro membro da interação.

imaturo dos filhos e estes terão de proteger-se a si próprios, abstraindo completamente a mãe" (Brazelton, Tronick, Adamson, Als & Wise, 1975, citados por Brazelton & Cramer, 1989, p. 121).

Considerar a relação pais-filho em termos gerais e abrangentes não pode ofuscar as diferenças que essa interacção assume, no caso da criança interagir com o pai ou com a mãe. Reconhecem-se diferenças a nível qualitativo na interacção quando o parceiro da criança é o pai ou a mãe. Assim, o pai parece participar activamente nas interacções relacionadas com jogos pesados e estimulantes, apresentando a sua relação com a criança, nessas situações, ritmos de extremos, de altos e baixos, seguidos de longos períodos de recuperação. Com a mãe a relação assume um ritmo mais estável. Esta dualidade de respostas cria na criança uma certa previsão do comportamento e, uma expectativa diferente em relação a cada um dos pais. Naturalmente que estes dois conjuntos diferentes de resposta enriquecerão também a expectativa da criança em relação ao mundo que a rodeia, quer em termos cognitivos, quer em termos afectivos (Brazelton & Cramer, 1989).

Também Rondal (1985) estudou as interacções adulto-criança e a sua influência na construção da linguagem, tendo chegado a um conjunto de seis princípios que descrevem essas influências:

1° - para a criança adquirir padrões comunicacionais deverá interagir, quer verbalmente, quer não-verbalmente com adultos e/ou crianças mais avançadas linguisticamente;

2° - os adultos e particularmente os pais ensinam, desde os primeiros meses, padrões de comunicação e linguagem, sendo esse ensino implícito e resultante de uma adaptação progressiva do discurso dos adultos às potencialidades da criança, possibilitando, por parte da mesma, um feedback linguístico apropriado;

3° - esse ensino implícito relaciona-se com o papel estruturante que os

adultos assumem em termos conversacionais, considerando as potencialidades comunicativas e linguísticas, receptivas e expressivas da criança;

4° - a linguagem emitida pelos pais influencia significativamente a construção da linguagem da criança, uma vez que o feedback parental contingente à linguagem da criança tem em conta o desenvolvimento linguístico da mesma e permite que a comunicação prossiga;

5° - o input linguístico dos pais só é eficaz, no facilitar do desenvolvimento linguístico da criança, quando esta for capaz de o percepcionar;

6° - apenas os elementos linguísticos dos pais ou adultos (dirigidos à criança) que são frequentes e que respeitam o desenvolvimento da criança contribuem para o seu desenvolvimento linguístico.

Rondal (1978) afirmou que, até ao final dos anos cinquenta, a concepção dominante sobre a aquisição da linguagem considerava esta como resultante duma imitação activa da fala do adulto por parte da criança e, dum reforço diferencial dos enunciados aceites ou não pelos adultos. O adulto modifica a sua fala dirigida à criança desde os seis meses até aos 10 anos de idade, de forma a simplificar a linguagem em todos os aspectos fonológico, lexical, semântico, estrutural e sintáctico (modificações que vão desde a diminuição do tamanho das frases, ao aumento de interrogativas, e à diminuição de imperativas, declarativas e negativas).

Apesar destas simplificações, o autor mostrou ainda momentos na fala da mãe de aumento da complexidade, quer a nível semântico, quer a nível sintáctico, entre os 18 e os 120 meses de idade do filho. De facto, aos 18 meses a linguagem materna aumenta em complexidade proporcionalmente ao aumento da capacidade linguística da criança. Estas adaptações linguísticas da mãe só acontecem perante a presença real da

criança. Este autor, para além de estudar a relação criança-adulto e suas implicações no desenvolvimento linguístico, dedicou-se igualmente à construção de um "...macro-mécanisme général de la construction du langage chez l'enfant" (Rondal, 1979, citado por Rondal, 1985, p. 138).

Rondal considerou ser fundamental, na aquisição e desenvolvimento da linguagem, o contexto de interacção com os adultos ou com interlocutores mais evoluídos linguisticamente. Considera que o input a analisar pelo adulto é "L'évidence comportamental verbal, produtive et receptive, à lequelle il faut ajouter les manifestations expressives et communicatives paraverbales fournies par l'enfant" (Rondal, 1985, p. 139). Portanto, o input provém da criança e é analisado pelo adulto, que reage ao mesmo de uma forma verbal ou não-verbal, permitindo a continuidade da comunicação e um conhecimento por parte do adulto das competências linguísticas da criança, na base da adequação do discurso do adulto à criança. Rondal considerou ainda que tal mecanismo explicativo da linguagem da criança em relação aos adultos é contínuo, ou seja, começa a funcionar logo no primeiro ano de vida, terminando apenas o seu funcionamento quando a linguagem da criança está próxima da do adulto, o que acontecerá por volta dos doze anos de idade. Por outro lado, o mecanismo considerado é dinâmico, no sentido em que o autor acredita que os adultos apresentam uma motivação para interagir verbalmente com a criança.

Após ter evidenciado a importância da interacção pais-criança na construção da linguagem infantil, Rondal (1985) vai explorar nos seus trabalhos de investigação quais os elementos da linguagem parental que são realmente pertinentes e, se a sua pertinência se modifica ao longo do tempo, tendo chegado às seguintes conclusões:

- as modificações de tom, presentes no discurso maternal, permitem que a criança se concentre e conserve essa atenção

sobre o discurso da mãe, e sobre o contexto extralinguístico que a acompanha. Essa atenção reforça o comportamento linguístico da mãe, levando a um aumento do seu discurso com diferentes entoações;

- as modificações de acentuação e das articulações têm como consequência imediata o evidenciar de certas palavras, que facilmente são isoladas pela criança e, por isso mais facilmente compreendidas e utilizadas no seu discurso, "Enfin, le rythme ralenti d'élocution et le clair marquage des énoncés de part et d'autre au moyen de pause visent à faciliter, chez l'enfant, la segmentation du discours adulte en énoncés, première étape d'une analyse structurale qui prendra place ensuite selon les moyens intellectuels et linguistiques à la disposition de l'énfant" (Rondal, 1985, p. 150);
- se até aos cinco, seis anos de idade a criança tende a associar as palavras de acordo com um princípio sequencial (ex: sobre a mesa), a partir dessa idade, a criança é capaz de associar as palavras, tendo em conta a classe gramatical e a semelhança semântica. Digamos que o vocabulário passa a ser organizado segundo um princípio gramatical o que, para o autor, contribui significativamente para a segmentação do discurso do adulto e a "etiquetagem verbal". Em relação ao primeiro aspecto, Rondal na mesma obra considera que o discurso parental pode conter uma só palavra ou várias. O enunciado com uma só palavra apresenta um papel particularmente importante no desenvolvimento lexical da criança, uma vez que estudos mostram que a criança, por volta dos vinte, vinte e dois meses, presta maior atenção a um objecto ao qual foi associado um enunciado verbal contendo uma só palavra (Shipley, Smith &

> Gleitman, 1969, citados por Rondal, 1985), assim como a criança até aos dois anos, aproximadamente, não compreende enunciados com mais de uma palavra (Miller, Chapman, Branston & Reichle, 1980, citado por Rondal, 1985). Por outro lado ainda, na relação entre a segmentação do discurso do adulto e o desenvolvimento lexical da criança, há que não esquecer que a posição e a acentuação de uma certa palavra num enunciado (com várias), tem um efeito importante nesse mesmo desenvolvimento[34].

Em relação ao que Rondal designou de "etiquetagem verbal", ela assume um papel importante no desenvolvimento lexical, desde que ocorra por parte do adulto num momento em que a criança está a prestar atenção à mesma realidade. Estudos têm mostrado que as mães têm tendência a falar de um objecto precisamente no momento em que a criança observa esse objecto (Collins & Loftus, 1975, citado por Rondal, 1985). À medida que a criança vai reproduzindo correctamente as palavras em relação ao objecto, a mãe passa a dedicar-se especialmente à correcção dos casos em que essa reprodução não é correcta, quer do ponto de vista do significado, quer do ponto de vista da articulação da palavra.

A criança é confrontada, geralmente no início do seu desenvolvimento linguístico, com frases curtas, simples, bem formadas em termos gramaticais, no entanto, seguindo as potencialidades receptivas e produtivas da criança, os pais vão apresentando à criança frases morfossintaticamente mais complexas. Rondal considerou que é em relação a este aspecto que os estudos são menos consensuais, ou seja, tanto se tem chegado à conclusão que a linguagem parental apresenta um papel

---

[34] Rondal (1985) considerou que a última palavra de um enunciado, devido ao efeito de recência, seria o imediatamente imitado pela criança. Neste sentido afirma que, uma vez que os verbos são as últimas palavras a serem reproduzidas pela criança, os mesmos não aparecerão em enunciados dos adultos com uma só palavra, nem numa posição final, no caso de enunciados com várias palavras.

significativo no desenvolvimento morfossintático dos enunciados dos filhos (Moerk, 1980, citado por Rondal, 1985), como ao contrário (Newport, Gleitman & Gleitman, 1977, citado por Rondal, 1985). Furrow, Nelson e Benedict (1979, citado por Rondal, 1985), nos seus estudos concluíram que, quanto maior é a simplicidade estrutural dos enunciados maternos aos dezoito meses, mais avançada linguisticamente será a criança aos vinte e sete meses.

Em termos de feedback do discurso do adulto em relação ao da criança, a expansão do primeiro em relação ao segundo diminui à medida que aumenta a competência linguística da criança (Seitz & Stewart, 1975; Rondal, 1978, citado por Rondal, 1985). Por outro lado, Nelson (1980, citado por Rondal, 1985) verificou que os enunciados dos pais, resultantes dos da criança apenas introduzem alterações simples sobre o sujeito, o verbo ou o objecto enunciado, e estão associados significativamente com o progresso sintáctico das crianças entre os vinte e dois e os vinte e sete meses de idade. Contrariamente, as respostas complexas, ou seja, que incluem simultaneamente várias mudanças no enunciado precedente da criança, estão correlacionadas negativamente com a evolução sintáctica.

Moreau e Richelle (1981) consideraram que a "linguagem-bebé"[35] utilizada pelos pais, como resposta às solicitações também verbais da criança, facilita a aquisição da linguagem infantil, contrariamente aos que consideraram que essa linguagem-bebé seria impeditiva desse desenvolvimento. Os autores considerados, justificaram a importância atribuída à linguagem modelada dos pais em relação ao desenvolvimento linguístico da criança, através das características fonéticas, semânticas e lexicais que apresenta. Assim do ponto de vista fonético, a linguagem do adulto lentifica-se, torna-se mais pausada e acentuada em termos de

[35] Designada, originalmente por Moreau e Richelle (1981, p. 141) por "l'étiquette de lingage modulé".

contornos prosódicos, quando o outro interlocutor é uma criança. Já em termos sintácticos, as correcções são em menor número, as frases mais curtas comportando menos subordinadas. Semanticamente, e em termos lexicais, a linguagem é redundante, e as frases comportam menos palavras. Estas modificações na linguagem dos adultos perante a criança, acontecem independentemente da classe social, do sexo do adulto e, se o mesmo se trata de um dos pais ou não (Rondal, 1980).

Em suma, a linguagem modelada pelos adultos ocupa um papel importante no desenvolvimento linguístico da criança, se os mesmos considerarem a criança como um parceiro linguístico.

Se os dados sobre a relação da linguagem do adulto com a aquisição e evolução da linguagem em idades precoces é abundante, o mesmo não acontece para as crianças mais velhas, relativamente às quais os dados são escassos. Rondal (1985), no entanto assume a opinião que a importância dessa relação se manifesta em qualquer idade, uma vez que as crianças mais velhas solicitam diferentemente os adultos, também em termos linguísticos.

Assumindo a relevância das interacções familiares no desenvolvimento, também os estudos mais recentes vão no sentido de confirmar tal importância. Por exemplo Kelemen (1988) estudou o efeito do ambiente familiar sobre o desenvolvimento intelectual, tendo encontrado uma variação no mesmo sentido entre estes dois aspectos. Dicksons e Tabors (1991) ao estudar as relações entre a estimulação em casa, na escola e a literacia adquirida aos 5 anos de idade, verificaram que tanto a estimulação em casa como na escola contribuem para a literacia, nas crianças dessa idade.

2.3 - Instrumentos de avaliação da estimulação em casa

Até meados dos anos sessenta, o ambiente que envolvia a criança era avaliado através da classe social e do estatuto sócio-económico. Vários autores acreditavam, nessa época, que a classe social da família determinava, não só a vizinhança suporte da mesma, como igualmente os objectivos culturais subjacentes à educação praticada pelas famílias constituintes dessa classe.

A noção de estatuto sócio-económico (ESE) surgiu para colmatar as descontinuidades entre as diferentes classes sociais, e realçar a mobilidade ascendente da sociedade. Os estudos mostram que as variáveis de estatuto sócio-económico falham na caracterização da variabilidade da performance das crianças na escola, considerando o seu nível intelectual. Ou seja, têm-se encontrado, dentro do mesmo nível sócio-económico, vários níveis de desempenho escolar, embora exista uma relação positiva entre o ESE e a performance de um teste tradicional de QI.

Perante a pouca atenção dada à grande variação dentro de cada classe social, encontrada em muitos estudos, e também devido ao facto de se encontrarem diferenças pouco significativas entre as classes, havia que apostar em instrumentos válidos que permitissem o acesso ao potencial de estimulação das famílias. Seria assim possível especificar os mecanismos através dos quais o meio familiar poderia facilitar o desenvolvimento da criança, em termos gerais e em termos específicos, como seja a nível linguístico. Ao estudar o potencial de estimulação colocar-se-ía em segundo plano as variáveis de pouca relevância.

Os anos setenta e oitenta mostraram-se ricos no aparecimento de instrumentos que visavam avaliar o "environment" e, é neste contexto que surge a HOME, como resultado dos estudos levados a cabo por Caldwell e

Bradley (1984). Trata-se de um instrumento de avaliação do ambiente familiar, com 55 itens distribuídos por oito subescalas: estimulação da aprendizagem, estimulação da linguagem, ambiente físico, carinho e aceitação, estimulação académica, modelagem e estimulação da competência social, variedade de experiências, e disciplina. Este instrumento será descrito no capítulo seguinte.

Capítulo 3 - Apresentação do estudo empírico

Seguindo as visões do mundo de Altman e Rogoff, o estudo aqui apresentado **enquadra-se na perspectiva transaccional,** uma vez que aborda a linguagem em desenvolvimento assim como o contributo das variáveis contextuais nesse mesmo desenvolvimento.

A eleição da relação entre a linguagem e o ambiente de estimulação familiar foi fundamentada em **estudos recentes que mostram a influência do ambiente estimulador no desenvolvimento linguístico**, como é o caso das investigações levadas a cabo por Dickinson e Tabors (1991) e Masud, Luster e Youatt (1994).

Atendendo à pertinência da relação entre linguagem e estimulação familiar, pretende-se neste trabalho empírico verificar a hipótese segundo a qual, **quanto maior o nível de estimulação em casa, maior será o desenvolvimento linguístico da criança**.

Para tal, considerou-se uma **amostra** constituída por um grupo de 60 crianças a frequentar o ensino pré-escolar, 30 das quais com mães de escolaridade inferior ou igual ao 6° ano; as restantes 30 crianças com mães de escolaridade igual ou superior ao 12° ano.

Procedeu-se à avaliação da linguagem das crianças, no jardim de infância, através da BLST e de uma Grelha de Análise Morfossintáctica. Seguiu-se a avaliação da estimulação em casa, através da HOME, numa entrevista realizada por um profissional diferente daquele que avaliou a criança no ambiente familiar.

3.1 - Relevância da realização do estudo

Partindo da evolução da forma de abordar e estudar os fenómenos psicológicos, considerada por Altman e Rogoff (1987), este estudo foi realizado numa perspectiva transaccional, ou seja, procurou-se estudar o fenómeno linguístico em evolução e, consequentemente, o contributo das variáveis contextuais no curso desse desenvolvimento, especialmente as referentes ao nível de estimulação do contexto familiar.

Altman e Rogoff (1987) apresentaram quatro "visões do mundo": a perspectiva de traço (que estuda o indivíduo, a mente ou processos psicológicos e mentais de forma intra-psíquica); a perspectiva interaccionista (que estuda a previsão e o controlo do comportamento e dos processos psicológicos, mas considerando os indivíduos e os factores ambientais como distintos); a perspectiva organística-sistémica (propõe o estudo de unidades holísticas nas quais indivíduo e meio estabelecem relações recíprocas, no entanto o estudo de cada termo da relação é encarado separadamente); perspectiva transaccional (estuda as relações em mudança que se estabelecem entre os aspectos psicológicos e o meio envolvente; os dois termos da relação são inseparáveis, logo pessoa, processo e contexto coexistem).

Altman e Rogoff (1987) vieram propor uma forma de abordagem dos fenómenos psicológicos, diferente da existente até então, que não reconhecia a natureza plurideterminada destes mesmos fenómenos. Os autores considerados substituíram a visão comportamentalista, que não valorizava as relações funcionais entre o comportamento e o meio ambiente como ocorrendo num meio complexo, pela visão ecocomportamental, que passa a estudar as mudanças nos fenómenos e contextos envolventes. Para tal, Altman e Rogoff vão seguir abordagens de orientação ecológica que se iniciaram na década de quarenta, (após

Kurt Lewin ter trazido para a Psicologia o termo de ecologia psicológica), nomeadamente a Psicologia Ecológica de Barker e Wright (1955) e Barker (1968), a Ecologia do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (1979), a Psicologia Ambiental de Proshansky (1987), entre outras.

Lewin considerou que, para compreender e prever o comportamento, a pessoa (P) e o meio (E) têm que ser estudados como interdependentes e, como tal, o comportamento (B) é função da pessoa e do meio: B= F (P, E).

Barker considerou inseparável o comportamento individual do contexto em que esse comportamento se produz, pelo que os comportamentos das crianças só poderão ser estudados de forma mais correcta se as observarmos no contexto onde se desenvolvem (Barker, 1968, citado por Bairrão, 1995).

Bronfenbrenner (1974) chamou a atenção para a importância do estudos dos contextos do comportamento no desenvolvimento do mesmo. Por isso, vai propor um modelo de estudo que privilegia as relações dinâmicas e recíprocas entre o indivíduo e o meio.

Proshansky (1987, citado por Bairrão, 1995) trouxe para a Psicologia a necessidade de se estudarem fenómenos reais e de se realizarem estudos interdisciplinares dado a complexidade de cada fenómeno quando estudado no seu contexto.

Atendendo a esta mudança de metodologia pretendeu-se realizar um estudo que incidisse sobre um tipo particular de relações indivíduo- meio.

Assim e tendo em conta as conclusões de Moreau e Richelle (1981) segundo as quais a aprendizagem é uma experiência afectiva pelo que assumem um papel privilegiado de veículo nesta experiência os adultos mais íntimos da criança, elegeu-se neste trabalho o ambiente familiar entre os outros contextos.

Optou-se pela área da linguagem a ser estudada em crianças que

frequentam o ensino pré-escolar, atendendo a aspectos referidos na introdução deste trabalho, que mostram existir uma relação entre a linguagem oral e a aprendizagem da escrita e leitura. E ainda, devido ao facto de se reconhecer que, por volta dos seis anos de idade, a criança atinge a hipotaxe, pelo que o seu discurso se torna mais rico e variado. Este aspecto vai enriquecer a avaliação da linguagem que nos propomos realizar neste estudo, tal como considerado no primeiro capítulo desta tese.

Por outro lado, a consulta de estudos realizados neste âmbito, realça a relação entre o desenvolvimento linguístico, no ensino pré-escolar e o contexto particular de estimulação em casa, especialmente através das interacções mãe-criança (opção devidamente justificada nos capítulos anteriores, nomeadamente na introdução deste trabalho).

Apresentam-se de seguida alguns estudos que demonstram a pertinência das variáveis e o seu sentido de variação, assim como a pertinência da relação entre o nível de estimulação no ambiente familiar e o desenvolvimento da criança, nomeadamente o cognitivo e o linguístico.

Shum (1988) estudou a influência do contexto, quer familiar quer institucional no desenvolvimento linguístico de crianças com idade compreendida entre os dois e os três anos.

Dickinson e Tabors (1991) estudaram as relações entre a casa, a escola e a literacia adquirida aos cinco anos de idade, medida pela School Home Early Language and Literacy Kindergarten Battery. Verificou-se que o meio familiar e meio institucional contribuem para a literacia adquirida.

Também Parks e Bradley (1991) estudaram a interacção entre as características do ambiente em casa e a competência da criança, usando uma amostra de 155 famílias com crianças de seis meses (características demográficas variadas). A variável independente considerada foi a estimulação em casa medida pela HOME e a medida dependente a

competência da criança. Concluiu-se que o maior desenvolvimento da coordenação visuo-motora está associado com a maior disponibilidade de brinquedos apropriados. Crianças que brincam com brinquedos apropriados mostraram um óptimo desenvolvimento social e do discurso e um maior envolvimento materno. A interacção entre a disponibilidade de brinquedos adequados em casa e o envolvimento materno foi parcialmente reproduzida em 55 famílias de estatuto sócio-económico (SES) médio alto, mas não em 87 famílias de baixo SES.

Wolf (1991) estudou a relação entre a performance na comunicação em crianças do ensino pré-escolar e as variáveis do ambiente familiar, inquirindo 130 crianças alemãs (média de idade de 4,5 anos). Os resultados do estudo demonstraram uma influência significativa da informação resultante das actividades de brincadeira, da vontade da mãe em contar histórias acerca da sua própria infância, da vontade dos pais em conversar com os seus filhos, no desenvolvimento de competências linguísticas.

Johnson, Swank, Howie, Baldwin et al. (1993) num estudo experimental, em que usaram uma amostra de 56 crianças negras e 65 brancas com três anos, verificaram que a HOME é uma predictora da inteligência da criança (medida através do Standford-Binet Intelligence Scale (4ªed) e Peabody Picture Vocabulary Test- Revised) melhor do que o SES na amostra global e nas crianças brancas, mas não nas crianças negras.

Mais tarde Payne, Whitehurst e Angell (1994) estudaram o papel do nível de literacia do ambiente em casa (Home Literacy Enviroment-HLE) no desenvolvimento das capacidades linguísticas na criança que frequenta o ensino pré-escolar e pertencentes a famílias com baixo rendimento. A amostra compreendia 323 crianças (45-66 meses) de Nova Iorque. As medidas dependentes do estudo foram a frequência de leitura do livro de

imagens, idade do início da leitura, duração da leitura, número de livros em casa, brincadeiras privadas com os livros, visitas à biblioteca, frequência e prazer da leitura do prestador de cuidados primários. Dependendo da forma de análise de regressão utilizada e, dependendo se o QI ou o nível de educação do prestador de cuidados primários eram consideradas variáveis predictoras, 12 a 18,5% dos valores da variância na linguagem S era devidos à HLE.

Finalmente Masud, Luster e Youatt (1994) estudaram os predictores do ambiente em casa e as competências cognitivas durante a primeira infância. Para tal entrevistaram 50 mães paquistanesas e seus filhos (quatro a seis anos). Como medida da competência cognitiva usaram o Peabody Picture Vocabulary Test- Revised. As mães com melhor educação apresentaram posições profissionais mais prestigiadas, menor número de filhos, maior satisfação no trabalho e maior qualidade no cuidado com os seus filhos. As famílias com mais crianças, níveis sócio-económicos baixos, crenças religiosas tradicionais, apresentaram crianças com uma competência cognitiva inferior.

Em suma e atendendo aos estudos referidos anteriormente, poder-se-á afirmar que uma relação entre o desenvolvimento em geral, e em particular o linguístico, e o ambiente familiar de estimulação tem sido encontrada em investigações noutros países, pelo que se torna pertinente verificar se o mesmo acontece em Portugal.

3.2 - Hipótese estudada

Com base nas conclusão de investigações referidas na introdução deste estudo, e na relevância da realização do estudo, como por exemplo a levada a cabo por Reid et al. (1981), McCarthy e Kirk (1968) e Downing e Fjalkow (1984), a eleição pelo tema geral - linguagem oral - prendeu-se

com o facto de várias conclusões mostrarem a sua relação com a aprendizagem da linguagem escrita e, por conseguinte, com o sucesso escolar. Da mesma forma, tem-se chegado à conclusão que a promoção do sucesso escolar após o primeiro ano de escolaridade está intimamente relacionada com a relação estabelecida entre as aquisições cognitivas, linguísticas, emocionais e sociais, realizadas no ensino pré-escolar para além dos conteúdos e métodos utilizados a partir do primeiro ano de escolaridade. Conhecer o desenvolvimento linguístico da criança no ensino pré-escolar permitirá ao professor/educador realizar um ensino-aprendizagem de acordo com as suas características.

Por outro lado, verificar que relação é possível estabelecer entre o desenvolvimento linguístico da criança, antes da entrada para o primeiro ano da escolaridade obrigatória, e a estimulação no contexto familiar, permitirá frisar a importância que assume a família no sucesso dos seus filhos, nomeadamente a nível linguístico, mostrando mais uma vez que família e escola se complementam, sendo a primeira insubstituível pela segunda.

Para estudar a relação entre o desenvolvimento linguístico e a estimulação em casa consideraram-se as seguintes variáveis:

Variável independente: nível de estimulação em casa

Variável dependente: desenvolvimento linguístico

Foi então operacionalizada a relação das variáveis de forma a testar a seguinte hipótese:

- Quanto maior o nível de estimulação do ambiente familiar mais elevado será o nível de desenvolvimento linguístico da criança de 5/6 anos.

Para além desta hipótese que é o cerne deste trabalho de investigação, colocam-se ainda as seguintes questões de uma forma mais exploratória:

- até que ponto a relação entre o nível de estimulação do ambiente familiar e o nível de desenvolvimento linguístico das crianças varia em função do sexo destas?
- até que ponto esta relação varia em função do nível de escolaridade das mães?
- até que ponto a relação referida anteriormente varia em função da idade das crianças?

3.3 - Metodologia

3.3.1 - Amostra

Este estudo apresenta uma amostra constituída por sessenta crianças, que frequentaram o ensino pré-escolar no ano lectivo de 1996/1997, residentes nos conselhos de Vila Nova de Famalicão (distrito de Braga) e Santo Tirso (distrito do Porto)[36]. Na selecção da amostra foram considerados três critérios: sexo da criança, nível de escolaridade das mães e idade da criança.

Considerou-se apenas a escolaridade da mãe inferior ou igual ao 6° ano e a escolaridade superior ou igual ao 12° ano, uma vez que se verificou que a escolaridade intermédia não tem sido associada a valores linguísticos diferentes, significativamente, em relação aos extremos da escolaridade. As crianças da amostra foram distribuídas de forma homogénea em função do sexo da criança e do nível de escolaridade da mãe.

---

[36] As crianças frequentaram o ensino pré-escolar nas seguintes instituições: Jardim de Infância de Santa Maria de Arnoso (21 crianças); Jardim de Infância do Instituto Nun´Alvres (19 crianças); Jardim de Infância Ninho dos Pequeninos (7 crianças); Jardim de Infância de Lousado (5 crianças); Jardim de Infância do Colégio da Santa Teresa de Jesus (5 crianças); Jardim de Infância do Dr. Nuno Simões (2 crianças); Jardim de Infância do Hospital de Vila Nova de Famalicão (1 criança).

As idades das crianças estão compreendidas entre os 5,0 e os 6,8 anos, tendo sido estabelecidos os níveis etários descritos no **Quadro 3**: 10 crianças dos 5,0 aos 5,4 anos; 18 crianças dos 5,5 aos 5,8 anos; 13 crianças dos 5,9 aos 5,12 anos e 19 crianças dos 6,0 aos 6,8 anos[37].

Quadro 3– Composição da amostra global segundo o sexo e idade das crianças inquiridas. Frequências obtidas e frequências esperadas entre parêntesis.

	Idade				
Sexo	**1 [5.0 a 5.4]**	**2 [5.5 a 5.8]**	**3 [5.9 a 5.12]**	**4 [6.0 a 6.8]**	Total
1- Masculino	6 (5)	7 (9)	9 (6.5)	8 (9.5)	30
2- Feminino	4 (5)	11 (9)	4 (6.5)	11 (9.5)	30
Total	10	18	13	19	60

O teste Qui-Quadrado ($\chi^2(3)=3.686$; $p=.297$) mostrou que as crianças do sexo masculino e feminino encontram-se distribuídas de forma não enviesada nos cinco escalões etários existentes na amostra (ver **Quadro 3**).

Conforme está patente no **Quadro 4,** as crianças dos diferentes níveis etários encontram-se distribuídas de forma não enviesada nos dois níveis de escolaridade da mãe ($\chi^2(3)=2.619$ $p=.454$).

Quadro 4– Composição da amostra global segundo a idade das crianças inquiridas e o nível de escolaridade das respectivas mães. Frequências obtidas e frequências esperadas entre parêntesis.

	Idade				
Escolaridade da mãe	**1 [5.0 a 5.4]**	**2 [5.5 a 5.8]**	**3 [5.9 a 5.12]**	**4 [6.0 a 6.8]**	Total
1- Inferior Ou Igual Ao 6°Ano	5 (5)	8 (9)	9 (6.5)	8 (9.5)	30
2- Superior ou igual 12° ano	5 (5)	10 (9)	4 (6.5)	11 (9.5)	30
Total	10	18	13	19	60

[37] Note-se que este intervalo é maior que os anteriores, porque dos 6,5 aos 6,8 só foram avaliadas duas crianças)

Por sua vez, pela análise do teste Qui-Quadrado ($\chi^2(4)=4.94$; p=.293) verifica-se que não existem diferenças significativas no número de crianças esperado e observado para cada célula em termos de sexo da criança versus tempo de permanência no jardim de infância. No entanto dado que o número de células com frequência inferior a cinco é superior a 20%, confirmou-se este não enviesamento com o teste exacto de Fisher (p=.306) (ver **Quadro 5**).

Quadro 5 - Composição da amostra global segundo o sexo das crianças inquiridas e o tempo de permanência no jardim de infância. Frequências obtidas e frequências esperadas entre parêntesis.

	Tempo de permanência no jardim de infância (anos)					
Sexo	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**	Total
1- Masculino	1 (1.5)	8 (9.5)	6 (6)	14 (10.5)	1 (2.5)	30
2- Feminino	2 (1.5)	11 (9.5)	6 (6)	7 (10.5)	4 (2.5)	30
Total	3	19	12	21	5	60

A amostra encontra-se porém enviesada em relação ao número de crianças com diferentes tempos de permanência no jardim de infância para os dois níveis de escolaridade da mãe ($\chi^2(4)=11.09$; p=.026; teste exacto de Fisher=11.249, p=.014) conforme se pode verificar na análise ao **Quadro 6**.

Quadro 6– Composição da amostra global segundo os anos de permanência no jardim de infância das crianças e nível de escolaridade das respectivas mães. Frequências obtidas e frequências esperadas entre parêntesis.

	Tempo de permanência no jardim de infância (anos)					
Escolaridade da mãe	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**	**Total**
1- Inferior ou igual ao 6°ano	2 (1.5)	15 (9.5)	5 (6)	6 (10.5)	2 (2.5)	30
2- Superior ou igual 12° ano	1 (1.5)	4 (9.5)	7(6)	15 (10.5)	3 (2.5)	30
Total	3	19	12	21	5	60

As crianças cujas mães tem escolaridade inferior ou igual ao 6°ano, têm tempos de permanência no jardim de infância inferiores aos das crianças cujas mães têm níveis de escolaridade elevados. As duas variáveis independentes aparecem associadas. Assim, quando se analisar a relação de uma destas variáveis, com as variáveis dependentes, a outra variável independente deverá ser controlada. Ou seja, se se encontrarem relações significativas entre as variáveis dependentes e uma destas variáveis independentes, ter-se-á que verificar se essas diferenças se devem à escolaridade da mãe ou ao tempo de permanência no jardim de infância.

Analisando a distribuição das crianças em relação à idade e ao tempo de permanência no jardim de infância, verificou-se que não existem diferenças significativas entre o número de crianças esperado e observado ($\chi^2(12)=9.108$; p=.694), para cada célula. No entanto dado que o número de células com frequência inferior a cinco é superior a 20%, confirmou-se este não enviesamento com o teste exacto de Fisher (p=.590) (ver **Quadro 7**).

Quadro 7– Composição da amostra global segundo a idade da criança e o seu tempo de permanência no jardim de infância (anos). Frequências obtidas e frequências esperadas entre parêntesis.

	Tempo de permanência no jardim de infância (anos)					
Idade da criança	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**	**Total**
1- [5.0 a 5.4]	1 (0.5)	5 (3.2)	2 (2)	2 (3.5)	0 (0.8)	10
2- [5.5 a 5.8]	0 (0.9)	7 (5.7)	3 (3.6)	6 (6.3)	2 (1.5)	18
3- [5.9 a 5.12]	1 (0.7)	5 (4,1)	2 (2.6)	4 (4.6)	1 (1.1)	13
4- [6.0 a 6.8]	1 (1.0)	2 (6.0)	5 (3.8)	9 (6.7)	2 (1.6))	19
Total	3	19	12	21	5	60

Em síntese, podemos dizer que a amostra apenas está enviezada ao nível da distribuição das crianças em função do nível de escolaridade da mãe e do tempo de permanência no jardim de infância, o que será tido em

consideração na análise e discussão dos resultados.

3.3.2 - Instrumentos de avaliação utilizados (BLST, Grelha de Análise Morfossintáctica e HOME)

A escolha dos instrumentos de avaliação utilizados neste estudo esteve relacionada, não só com as características das variáveis a serem estudadas, como também com o facto de se tratar de instrumentos construídos ou adaptados para a população portuguesa, neste caso para crianças que frequentam o ensino pré-escolar.

Assim, na avaliação da linguagem expressiva utilizaram-se dois instrumentos. Primeiro, o "Bankson Language Screening Test" (BLST), versão original de N.W. Bankson (1977), adaptada para a população infantil portuguesa por Viana (1993) (ver **Anexo 1**). Trata-se de uma escala que avalia, quer a linguagem receptiva, quer a linguagem expressiva através das seguintes subescalas: conhecimento semântico, regras morfológicas, regras de sintaxe, percepção visual e percepção auditiva.

O segundo instrumento utilizado foi a Grelha de Análise Morfossintáctica, organizada por Inês Sim-Sim (ver **Anexo 2**), e que permite a organização dos dados linguísticos nas seguintes categorias: substantivos, adjectivos, verbos, pronomes, artigos, advérbios, preposições, conjunções e orações.

Faremos de seguida a apresentação mais pormenorizada destes dois instrumentos.

3.3.2.1 - O "Bankson Language Screening Test" (B. L. S. T.)

A versão do "Bankson Language Screening Test" utilizada neste estudo, constitui uma adaptação realizada por Viana (1993), a partir de uma amostra de 352 crianças de idades entre os quatro e os seis anos e meio, recolhida em 18 jardins de infância dos distritos de Porto e Braga

Trata-se de um teste de despiste (screening). A opção por este instrumento resultou dos seguintes factores/vantagens:

1°- corresponde ao único teste de avaliação linguística cuja adaptação é mais recente para avaliação de crianças nas idades pré-escolares;

2° - pode ser utilizado por professores e educadores- identificação mais do que diagnóstico, tornando os dados recolhidos acessíveis a um maior conjunto de profissionais de áreas diferentes;

3° - permite avaliar a linguagem expressiva, contrariamente a outros instrumentos que avaliam apenas a linguagem receptiva, o que permite estruturar programas de intervenção;

4° - relaciona-se com as competências e conhecimentos contemplados nos curricula pré-escolar e escolar, contribuindo para a identificação precoce de alunos que poderão apresentar dificuldades de aprendizagem, nos conteúdos desses curricula;

5° - é de aplicação simples e rápida (cerca de 40 minutos);

6° - a idade inicial de aplicação é inferior às de outras escalas (quatro anos), pelo que permite abranger um número maior de crianças.

3.3.2.1.1 - Constituição da prova B. L. S. T.

Trata-se de uma bateria constituída por 17 subtestes apresentando

cada um nove itens, ou seja, possuindo na totalidade 156 itens, organizados em cinco subescalas:

1ª - Conhecimento semântico (subtestes: partes do corpo, substantivos, verbos, categorias, funções, preposições, cores/quantidades e opostos);

2ª - Regras morfológicas (subtestes: pronomes, verbos no passado, plurais, comparativos e superlativos);

3ª - Regras de sintaxe (concordância sujeito/verbo, negação, capacidade da criança para repetir frases contendo várias transformações e julgar a gramaticalidade das frases produzidas pelo examinador);

4ª - Percepção visual[38] (subtestes: semelhança/discriminação e associação/sequenciação);

5ª - Percepção auditiva[39] (subtestes: memória, sequenciação/discriminação auditiva).

Os itens referentes a cada subescala são apresentados à criança através de placas com imagens (ver **Anexo 1**), à excepção de alguns itens para avaliar as regras de sintaxe (repetição de frases, item 111 ao 115, avaliação da correcção das frases, item 116 ao 119) ou percepção auditiva (memória auditiva, item 139 ao 144). No verso de cada placa, para facilitar a aplicação e melhorar a objectividade da prova, encontram-se as instruções de aplicação e cotação. As placas devem ser organizadas mum caderno do tipo "bloco de notas".

---

[38] Como não se trata de um aspecto da linguagem, apenas foi incluída na escala por duas razões: por um lado, pelo facto de nos programas de recuperação se usarem imagens, por outro, porque através da percepção visual é possível detectar mais fácil e precocemente os problemas na linguagem escrita – ao permitir avaliar aspectos relacionados com a discriminação visual, associação e a sequenciação.

[39] Foram incluídos dois subtestes de percepção auditiva pela seguinte razão: a avaliação da linguagem exige a funcionalidade dos seus canais, permitindo estas subescalas a avaliação dessa mesma funcionalidade.

3.3.2.1.2 - Administração e cotação do teste BLST

Como foi referido anteriormente, uma das vantagens deste instrumento de avaliação reside na sua fácil aplicação. Trata-se de um instrumento que pode ser aplicado por outros técnicos de educação, para além dos psicólogos, desde que devidamente treinados para o efeito.

Bankson, no entanto, recomenda que deverão ser realizadas pelo menos cinco aplicações de treino antes de utilizar o teste como instrumento de avaliação, e que os resultados deverão ser trabalhados por um especialista que decidirá sobre a necessidade de intervenção na criança. O autor considerou a possibilidade de sete dos oito subtestes de conhecimento semântico poderem ser apresentados à criança, não só na sua vertente expressiva, mas também na sua vertente receptiva. Tal facto permitirá que as crianças com dificuldades da expressão mostrem os conhecimentos resultantes da recepção de informação.

As instruções de administração e cotação encontram-se descritas no verso de cada uma das placas da prova. Consultando o manual da prova, podemos verificar que o autor considera as seguintes linhas gerais de aplicação:

- as instruções podem ser repetidas ou parafraseadas, desde que o examinador verifique que a criança não ouviu ou compreendeu as instruções;
- os itens, sendo dicotómicos, são cotados como certos ou errados, de acordo com as normas de cotação, no entanto devem ser escritas as respostas erradas para possibilitar uma análise qualitativa das mesmas;
- nalguns itens há mais do que uma resposta correcta, como é o caso da utilização de expressões características do meio sociocultural (por exemplo barbela em vez de queixo);
- os subtestes de regras morfológicas apresentam itens de demonstração

que devem ser utilizados previamente à apresentação das questões a cotar, no entanto podem ser utilizados mais exemplos desde que do mesmo tipo;

- o examinador deve ter à mão uma folha branca para, no caso de ter que tapar algumas figuras, poder fazê-lo sem prejuízo do tempo de aplicação.

Após a administração da prova, a mesma é cotada atribuindo a cada item de linguagem expressiva a pontuação de um ponto ou zero, conforme a resposta estiver certa ou errada, respectivamente. Poder-se-á obter uma pontuação por subescala e um somatório da escala completa. Atendendo aos resultados globais obtidos poder-se-ão apontar três níveis de intervenção:

a) - resultados com valores inferiores a 0.30 (percentual) será aconselhável uma avaliação diagnóstico em profundidade;

b) - resultados situados entre o percentil 30 e o percentil 16 deverá prescrever-se um programa de enriquecimento linguístico;

c) - finalmente, nos resultados inferiores a 0,15 as actividades de enriquecimento deverão ser complementadas com terapia.

3.3.2.1.3 - Características métricas da B. L. S. T.

Os estudos de normalização da BLST (Viana, 1993) foram realizados nos EUA em 637 crianças, de idades compreendidas entre os quatro e os oito anos. As conclusões destes estudos foram as seguintes: o coeficiente de fidelidade da BLST é de 0.94; a validade[40] concorrente com o Peabody Picture Vocabulary Test é 0.54; a validade concorrente com o Test of Auditory Comprehension of Language é 0.64; a validade

[40] Trata-se de uma validade parcial porque estas provas são centradas na avaliação receptiva e não contemplam todos os aspectos da BLST.

concorrente com o Boehm Test of Basic Concepts é 0.62.

Channell e Ford (1991) publicaram um estudo, realizado em Inglaterra, sobre "Four grammatic completion measures of language ability", permitindo concluir acerca da validade da BLST. Para avaliar as regras morfológicas da linguagem, utilizaram os subtestes da Bankson Language Screening Test, tendo encontrado correlações moderadamente altas com outros instrumentos de avaliação da linguagem como com o Berry-Talbott Developmental Guide to Comprehension of Grammar, o Grammatic Closure Subtest of the Illinois Test of Psycholinguistic Abilites e o Grammatic Completion Subtest of the Test of Language Development-Primary.

3.3.2.1.4 - Estudo realizado com o Bankson Language Screening Test na população portuguesa

Por sua vez, o estudo de adaptação da escala para a população infantil portuguesa, realizado por Viana (1993) a partir de uma amostra de cinquenta crianças, permitiu chegar às seguintes conclusões/ modificações:

- verificaram-se maiores índices de consistência interna e de validade interna e externa em relação à prova original;
- na tradução da versão original de 1977, com o auxílio de uma professora de inglês e de uma professora do primeiro ciclo do ensino básico, houve a necessidade de alterar os itens número 91, 92, 93, 94 e 95, o que levou à substituição dos diferentes tipos de plurais característicos da língua inglesa, pelos equivalentes na língua portuguesa. Por sua vez os itens 148, 149, 150, 151, 152 e 153, referentes à discriminação auditiva, foram substituídos por palavras que contêm fonemas referidos pelos professores e terapeutas de fala, como

susceptíveis de confusão auditiva;

- trata-se de uma prova com algumas fragilidades em termos dos aspectos fonológicos e pragmáticos, devendo em relação ao primeiro aspecto ser necessário realizar um levantamento mais exaustivo dos fonemas, que na nossa língua são frequentemente confundidos. Em relação ao segundo aspecto, a prova deveria fornecer placas ilustradas que serviriam de suporte à criança para contar uma história, ou então utilizar placas como auxiliares da contagem de uma história por parte do técnico, e que a criança deveria repetir, estando, então menos dependente da sua memória e orientação temporal para a execução de tal tarefa;
- os itens que avaliam aspectos morfológicos, como é o caso dos respeitantes à concordância género-número (itens 73 a 75), aos pronomes (itens 76 a 81) e verbos (itens 82 a 87), deveriam ser apresentados à criança através de imagens, de forma a que a criança tivesse que escolher, apontando uma entre três ou quatro escolhas possíveis;
- verificou-se igualmente no estudo de adaptação que, após a avaliação, as crianças solicitaram às educadoras para realizarem actividades semelhantes às que tinham realizado ao longo da aplicação da escala, revelando que se tratavam de tarefas agradáveis.
- a discussão dos resultados com as educadoras forneceu uma base sobre as competências linguísticas das crianças, assim como pistas de trabalho para uma promoção do desenvolvimento linguístico e formas de intervenção, no caso de detectadas dificuldades.

3.3.2.2 - Grelha de análise Morfossintáctica

Dado que o estudo de adaptação levado a cabo por Viana (1993), mostrou que a BLST não era adequada na avaliação das características

morfossintácticas da linguagem, foi sugerido pela autora deste mesmo estudo, que se utilizasse um outro instrumento na avaliação destes aspectos.

Este segundo instrumento consiste numa Grelha de Análise Morfossintáctica do discurso oral da criança produzido a partir do conteúdo da história do Capuchinho Vermelho, conhecida pelas crianças desta faixa etária, e pertencentes à amostra considerada neste trabalho. Para a sistematização desta análise foi utilizada uma "Ficha de dados morfossintáticos" organizada por Inês Sim-Sim (ver **Anexo 2**). Esta ficha contempla a recolha dos seguintes dados[41]: substantivos, adjectivos,

---

[41] Os aspectos morfossintácticos avaliados são definidos da seguinte forma (Teixeira & Bettencourt, 1997):

- substantivos: palavras variáveis que designam pessoas, animais, coisas, acções, qualidades ou estados;
- substantivos comuns: nomeiam todos os seres vivos ou todas as coisas de uma mesma espécie;
- substantivos próprios: nomeiam, individualmente, um determinado ser ou coisa;
- adjectivos: palavras variáveis que servem para precisar o significado dos substantivos, isto é, para exprimir as características dos seres ou das ideias;
- verbos: são palavras variáveis que servem para exprimir acções, qualidades ou estados;
- tempo presente: indica uma acção, qualidade ou estado actuais;
- tempo pretérito perfeito: indica uma acção passada completamente realizada;
- pretérito imperfeito: indica uma acção, qualidade ou estado passado com continuidade no momento a que nos referimos;
- pretérito mais-que-perfeito: indica uma acção, qualidade ou estado passado anterior a outro passado;
- modo indicativo: apresenta a acção, a qualidade ou o estado como certos;
- modo imperativo: apresenta a acção, a qualidade ou o estado com uma ordem, um pedido ou um conselho;
- modo infinito: apresenta a acção, a qualidade ou o estado, de modo vago, como uma simples ideia;
- pronomes: são palavras que, nas frases, substituem os nomes, evitando a repetição dos mesmos;
- artigos definidos: precedem o nome, referindo-se a seres ou objectos apresentados como conhecidos;
- artigos indefinidos: precedem o nome, referindo-se a seres ou objectos apresentados como desconhecidos;
- advérbios: são palavras invariáveis que servem, fundamentalmente, para modificar o sentido dos verbos, dos adjectivos, dos próprios advérbios ou, ainda, de toda uma oração;
- preposições: palavras invariáveis que ligam dois termos, dando sentido à frase;
- conjugações: palavras invariáveis que servem para ligar duas orações ou dois elementos semelhantes da mesma oração;
- oração independente é aquela que, de per si, encerra um sentido completo e constitui um período.
- orações coordenadas: são duas orações independentes que foram transformadas numa frase complexa, estabelecendo-se entre elas uma relação de coordenação através de uma conjugação coordenativa (que por sua vez, trata-se de uma palavra que serve para estabelecer essa relação);
- orações subordinadas: é uma frase que só pode ocorrer em articulação com a oração principal ou subordinante. A oração subordinada depende da oração principal.

As categorias substantivos, adjectivos, advérbios e verbos são semântico-estruturais; enquanto que as conjunções, preposições e artigos pertencem ao nível morfológico. As orações coordenadas e subordinadas pertencem ao nível sintáctico.

verbos (tempos), pronomes, artigos, advérbios, preposições, conjunções, orações (independentes, coordenadas, subordinadas).

Considera ainda a possibilidade de dois totais:

1- total de palavras consideradas nas categorias anteriores;

2- total de palavras repetidas das consideradas nas categorias avaliadas.

3.3.2.3 - Home Observation for Measurement of Environment - HOME

Para a avaliação da estimulação no contexto familiar optou-se pela "Home Observation for Measurement of the Enviroment-HOME", original de Caldwell e Bradley (1984). A HOME é um instrumento de avaliação do ambiente familiar. Surgiu para estudar se, tal como se constatava através da observação, os lares que proporcionavam às crianças maior estimulação seriam os correspondentes a um nível sociocultural mais elevado. A escala pretende avaliar uma série de índices de estruturação e riqueza do ambiente familiar, relevantes no processo de desenvolvimento infantil (Borges et al., 1990).

Neste estudo foi utilizada uma versão em entrevista semi-estruturada, bem como um guião de observação organizados por um equipa de investigadores da Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade do Porto (Borges et al., 1990) (ver **Anexo 3**). A avaliação do ambiente familiar é possível através da recolha de dados relativos aos seguintes aspectos, tal com foi descrito no ponto relativo à avaliação do ambiente familiar: estimulação da aprendizagem, estimulação da linguagem, ambiente físico, carinho e aceitação, estimulação académica, modelagem, variedade de experiência e aceitação.

3.3.2.3.1 - Constituição da HOME

A versão original parte da noção de classe social e da sua influência no desenvolvimento mental. Na construção dos seus itens consideraram-se como estimuladoras as seguintes características ambientais:

- o óptimo desenvolvimento da criança pequena exige um meio (seguro e gratificante) que assegure a qualificação de todas as necessidades físicas básicas, e proporcione cuidados de saúde e segurança;
- o desenvolvimento da criança é suportado por um contacto frequente com um pequeno número de adultos;
- o desenvolvimento da criança é suportado por um clima emocional positivo no qual a criança aprende a confiar em si e nos outros;

A escala de avaliação do ambiente familiar apresenta três versões, uma a ser aplicada a crianças dos zero aos três anos de idade, outra a ser aplicada a crianças de idade pré-escolar, ou seja, dos três aos seis anos e, finalmente, uma terceira versão para crianças em idade escolar. Todas as versões referidas anteriormente têm em comum o procedimento de administração, diferindo apenas no conteúdo dos testes. A segunda versão (a utilizada neste estudo, dada a faixa etária da amostra) tem sido utilizada em vários estudos em Portugal[42] e apresenta 55 itens distribuídos por oito subescalas:

---

[42] A versão portuguesa da HOME respeita a versão original de Bradley e Caldwell (1984), no sentido em que não foram eliminados nem acrescentados itens, apenas aconteceram algumas modificações no conteúdo dos itens:
-item 3, onde se considerou uma resposta positiva, se a mesma referisse discos infantis ou cassetes, desde que o seu número perfizesse cinco;
-item 4, onde se considerou necessário a existência no mínimo de dois tipos diferentes de materiais de expressão livre, para a cotação do item como positivo;
-item 10, terá cotação positiva, desde que se comprem revistas com regularidade, não sendo consideradas as revistas suplementares dos jornais;
-item 45, a distância mínima de 80 quilómetros foi reduzida para 30 quilómetros;
-nos itens em que existe uma contradicção entre os dados recolhidos através da resposta do entrevistado e os resultados ocorridos da observação levada a cabo pelo entrevistador deve prevalecer a opinião do entrevistador;
-os itens de estimulação, desde que praticados por alguém próximo da criança, para além dos pais e desde que isto seja referido espontaneamente pela mãe, devem ser cotados positivamente.

I- Estimulação da aprendizagem (onze itens);

II- Estimulação da linguagem (sete itens);

III- Ambiente físico (sete itens);

IV- Carinho e aceitação (sete itens);

V - Estimulação académica (cinco itens);

VI- Modelagem e estimulação da competência social (cinco itens);

VII- Variedade de experiências (nove itens);

VIII- Disciplina (quatro itens).

3.3.2.3.2 - Administração e Cotação da HOME

A versão da HOME foi, para efeitos desse estudo, enquadrada num guião de entrevista semi-estruturada assim como num guião de observação (ver **Anexo 3**). A HOME deve ser aplicada em casa, num momento em que seja possível observar a mãe a interagir com a criança, demorando a sua aplicação aproximadamente sessenta minutos. O entrevistador deve criar um ambiente propício de jogo, de forma a reduzir as resistências inerentes à situação de avaliação.

As normas de administração encontram-se contempladas no seu manual, sendo as suas questões de resposta verbal ou então resultantes da observação. Há itens que, apesar de serem respondidos directamente pelo entrevistado, terão que ser complementados com os dados de observação directa captados pelos entrevistador.

Após a aplicação, proceder-se-á à cotação das respostas, atribuindo pontuação positiva ou negativa às respostas. A nota final, assim como a nota de cada subescala é obtida através da soma das respostas pontuadas positivamente.

3.3.2.3.3 - Características métricas da HOME

A HOME tem-se mostrado um instrumento sensível às variações inter-famílias e intra-família (antes e após um programa de intervenção), assim como um bom predictor do nível de desenvolvimento infantil.

Em relação a este último aspecto, pode-se referir os resultados da investigação levada a cabo por Molfese e DiLalla (1995). Estes autores estudaram as vantagens relativas de diferentes modelos de classificação do desempenho de 425 crianças, avaliadas pela Stanford-Binet Intelligence Scale, nomeadamente através da subescala de Raciocínio Verbal (4-6 anos), e pela WISC III considerando a escala verbal. O objectivo principal era avaliar a eficácia de pequenos conjuntos de variáveis predictoras na identificação de crianças com desenvolvimento retardado. Os resultados mostraram que uma combinação de seis itens (relacionados com o risco biomédico e o nível de educação da mãe) e quatro notas da subescala da HOME, é eficaz quando usada como bateria de despiste durante um período de quatro anos.

3.3.2.3.4 - Estudos realizados com a HOME

Em Portugal, os estudos com este instrumento de avaliação do ambiente de estimulação em casa, datam da década de noventa (utilizando a escala para os três/seis anos).

Borges et al. (1990), realizaram, em colaboração com uma equipa de investigadores da Universidade de Sevilha, um estudo comparativo no sentido de estudar a qualidade de vida das crianças de idade pré-escolar portuguesas e espanholas nos contextos de socialização familiar e escolar. Este estudo considerou uma amostra de treze crianças pertencentes ao meio urbano alto, nove ao meio urbano baixo e catorze ao meio rural,

sendo dezanove crianças do sexo feminino e dezassete do sexo masculino. Nesse estudo foi possível chegar à conclusão que a escala apresentava itens relevantes em termos conceptuais, dado que permitem avaliar tanto aspectos de organização e estruturação da vida quotidiana, como aspectos referentes à riqueza e variedade da estimulação física e social. Da mesma forma, foi possível constatar a facilidade e economia do uso da HOME, assim como a sua capacidade de captar as diferenças entre ambientes familiares díspares.

No entanto, foi possível verificar que a escala apresenta, igualmente aspectos que devem ser sujeitos a críticas, (críticas estas que vão no sentido, não do aumento do número de itens, mas da alteração dos conteúdos de alguns ou da retirada de outros) como sejam:

- itens que aparecem integrando uma subescala, devendo pertencer a outra (por exemplo, o item 17- pai e mãe transmite sentimentos positivos à criança ou acerca dela- foi incluído na subescala da estimulação da linguagem, devendo pertencer à de carinho e aceitação);
- certos conteúdos são avaliados de forma insuficiente e incorrecta (por exemplo, a avaliação exagerada da estimulação de competências académicas e cognitivas, e insuficiência de avaliação em relação às competências sociais);
- o papel e a figura do pai aparecem desvalorizados (por exemplo, apenas no item 50 - a criança come pelo menos uma refeição por dia com pai e a mãe- é feita uma referência explícita ao pai);
- são desvalorizadas a riqueza e a variedade dos contactos e experiências sociais da criança;
- certos itens poderão ser eliminados, dado a sua falta de poder discriminativo, como é o caso do item número 15 (a mãe fala utilizando formas gramaticais e dicção correctas), no qual se obteve a cotação positiva em todos os casos da amostra do estudo considerado;

- o conteúdo dos itens apresenta-se enviesado, uma vez que parte de um ponto de vista urbano e de classe média (por exemplo, o caso do número de brinquedos considerados para cotação de certos itens);
- nem sempre os critérios de cotação aparecem bem definidos (por exemplo, como cotar os itens de observação, em que uma terceira pessoa está presente e desempenha alguns dos comportamentos previstos na escala? Neste estudo decidiu-se cotar positivamente os itens em que isto acontecesse);
- sendo os itens de observação cotados numa situação em que a mãe se encontra numa situação de entrevista, dispondo de menos atenção direccionada à criança, é de esperar que alguns itens sejam cotados negativamente, quando na realidade deveriam ser cotados positivamente; a situação de entrevista direcciona a atenção da mãe mais para as questões do que para a criança.
- os problemas na cotação agravam-se em relação aos itens da subescala do ambiente físico, uma vez que apresentam critérios pouco definidos, dando lugar a um nível superior de subjectividade nas apreciações do entrevistador;
- todos os itens deveriam ser mutuamente exclusivos e não contribuir para a cotação positiva em mais do que um item (por exemplo, a presença de certos brinquedos).

Em relação a estudos realizados noutros países para além do estudo de Molfese de DiLalla (1995) já referido, passamos a descrever as conclusões a que chegaram outros estudos relevantes para o tema contemplado nesta tese. Na selecção dos estudos apresentados de seguida consideraram-se os seguintes critérios:

- em termos de amostra, optou-se por aqueles que estudaram crianças da mesma faixa etária, ou seja crianças pertencentes ao ensino pré-escolar;
- em termos de correlação com outros instrumentos de avaliação, optou-

se por aqueles que mostraram correlações da HOME com escalas da linguagem ou instrumentos de avaliação da capacidade intelectual;

- estudos que relacionam a escala com o comportamento materno;
- investigações que mostram as características métricas;
- investigações que concluem sobre a relação dos dados obtidos através da escala e o rendimento económico da família.

Desta forma Berlin, Brooks-Gunn, Spiker e Zaslow (1995) estudaram dois conjuntos de medidas do comportamento parental em mães de recém-nascidos com peso abaixo da média e prematuros. Numa amostra de 204 crianças brancas, e 282 crianças negras, verificaram-se correlações moderadas entre a subescala *Warmth* e a escala *Suportive Presence* (escalas emocionais da HOME) e, entre a subescala HOME *Learning* e a escala *Quality of Assistance* (escalas de estimulação cognitivas da HOME). A capacidade predictora de cada medida do comportamento parental individual e colectivo foi estudada, face aos problemas de comportamento da criança e as capacidades de linguagem até aos 36 meses de idade.

Já Brooks-Gunn, Klebanov e Liaw (1995) estudaram o impacto dos riscos ambientais e biológicos individuais sobre o ambiente em casa de crianças de três anos. A amostra deste estudo era composta por 704 recém nascidos com peso abaixo da média ou prematuros. Os efeitos de 13 factores de risco na HOME são examinados separadamente em famílias pobres e não pobres. Os resultados mostram que as famílias pobres estão sujeitas a múltiplos factores de risco e apresentam resultados da HOME inferiores aos resultados das famílias não pobres. O número de factores de risco está portanto associado com ambientes familiares pouco estimulantes.

A estrutura dimensional da HOME (versão reduzida) foi estudada por Ferron, Ng'andu e Garrett (1994). Uma análise factorial confirmatória

foi usada para testar três hipotéticas estruturas de factores, usando uma amostra de 1250 crianças até 2 anos de idade. Todos os modelos revelaram-se insatisfatórios e os autores concluíram que as características do ambiente em casa não podem ser consideradas como uma única dimensão, nem como dimensões compostas correspondentes às escalas NLSY (National Longitudinal Survey of Youth).

Garrett, Ng'andu e Ferron (1994) determinaram a contribuição relativa das características relacionadas com a mãe, a criança, as actividades domésticas e a pobreza, para a qualidade do ambiente em casa de 1887 crianças (0-4 anos). As variáveis relacionadas com a pobreza influenciam significativamente a qualidade do ambiente em casa. Aumentos do rendimento familiar produziram melhorias significativas da qualidade do ambiente das crianças que nasceram e viveram pobres.

A identificação de consistências entre o ambiente em casa e o desenvolvimento da criança foi, por sua vez, estudado por Bradley (1993). Segundo este autor, esta medida da qualidade de estimulação e apoio dispensado à criança em casa, reflecte o estatuto social da família, factores ecológicos e características dos pais (estado civil, saúde mental e toxicodependência). As subescalas da HOME estão relacionadas com a saúde da criança, crescimento, linguagem, inteligência, competência social e temperamento. Finalmente a HOME parece ser sensível a variações genéticas e a manipulações ambientais como programas de educação de pais e programas de intervenção precoce.

Lotas, Penticuff, Medoff-Cooper, Brooten et al. (1992) estudaram o uso da HOME em 118 mães de rendimento económico médio-baixo (12-44 anos) e respectivos 122 recém-nascidos de baixo ou muito baixo peso. Os resultados mostram uma dispersão das notas da HOME muito baixa dentro de cada grupo de crianças (com características homogéneas de peso e rendimento da mãe). O rendimento contribuiu por si só para 41% da

variância da amostra. As conclusões do estudo levantam questões sobre a eficácia da HOME, quando se faz discriminações sobre o funcionamento da família dentro de um determinado grupo de rendimento.

Em síntese, estes estudos vão no sentido de considerar a HOME um bom instrumento de avaliação do nível de estimulação em casa, que por sua vez, está relacionado com o nível sociocultural da família. Os resultados da HOME permitem prever o desempenho a nível global e especialmente o nível linguístico.

3.3.3 - Procedimento

A primeira tarefa consistiu em contactar diferentes jardins de infância dos concelhos de Santo Tirso e Vila Nova de Famalicão, de acordo com as características consideradas pertinentes para este estudo e que foram já referidas na amostra descrita anteriormente.

Após a obtenção da autorização por parte da Direcção de cada instituição educativa, foi pedido à educadora[43] responsável pelas crianças (que frequentavam o pré-escolar), que sensibilizasse cada família para a participação neste trabalho, apontando os benefícios e as exigências. Nesse encontro era fornecida uma circular (ver **Anexo 4**), previamente preparada para formalizar o pedido, assim como uma ficha de inscrição, no caso da família autorizar a sua inclusão na amostra. Deve referir-se que nos jardins de infância seleccionados, existia um reduzido número de crianças com mães de escolaridade superior ou igual ao 12° ano. Por isso, foi muito difícil obter a dimensão de amostra desejada para esta condição, quer em relação ao sexo masculino, quer em relação ao sexo feminino. Esta

[43] É importante referir que cada educadora estava ao corrente dos objectivos e da finalidade do estudo, nunca tendo no entanto informação referente a que áreas e instrumentos de avaliação se iriam utilizar,

dificuldade levou à alteração da variável escolaridade superior da mãe, que em vez de frequência ou conclusão do ensino superior considerado inicialmente, passou a contemplar a escolaridade igual ou superior ao 12° ano.

A recolha dos dados foi realizada por três psicólogos, treinados para a passagem quer da BLST, quer da HOME. O estudo teórico e prático dos instrumentos de medida foi seguido da sua aplicação em quatro crianças e respectivas famílias não pertencentes à amostra, no sentido de tornar o mais homogéneo possível os detalhes de aplicação e cotação, pelos investigadores.

O recurso a dois psicólogos, para além do responsável pela realização do estudo, deveu-se a duas exigências:

1ª - o técnico que avaliaria a competência linguística da criança teria que ser diferente do que avaliaria o nível de estimulação em casa; desta forma evitar-se-iam os enviezamentos dos resultados devido às expectativas criadas pelo observador sobre o nível de estimulação em casa após a avaliação da criança;

2ª - dada a necessidade de se proceder a deslocações a casa das famílias constituintes da amostra, a recolha dos dados tornava-se muito mais demorada se as mesmas fossem realizadas apenas por um profissional.

A recolha de dados através da BLST, Grelha de Análise Morfossintáctica e HOME, na totalidade da amostra estendeu-se de Janeiro a Outubro de 1997, como referido anteriormente, dada a dificuldade em encontrar famílias, cujas mães apresentassem escolaridade igual ou superior ao 12° ano. Este aspecto também se deveu ao facto de algumas famílias terem acedido a participar no estudo, ao apresentar a sua resposta afirmativa por escrito, e posteriormente não terem aceite a

---

evitando assim a possibilidade de estimulação das crianças naquelas áreas.

realização da entrevista em casa, o que obrigou à anulação da avaliação das crianças já realizada e à necessidade de contactar outras famílias. Esta recusa à posteriori ocorreu particularmente nas crianças do sexo feminino cujas mães apresentavam escolaridade igual ou inferior ao 6º ano.

A recolha dos dados foi realizada em dois tempos diferentes. Primeiramente, procedeu-se à avaliação do *desenvolvimento linguístico da criança através da aplicação da BLST* Para tal, realizou-se um contacto prévio e informal com o grupo das crianças do nível pré-escolar de cada instituição. Após o psicólogo se ter tornado conhecido das mesmas, foi explicado que "*alguns meninos e meninas iriam realizar um jogo com o psicólogo*" e que "*escolheríamos meninos e meninas à sorte, porque não haveria tempo para realizarem todos*". As crianças "escolhidas" acederam facilmente à participação em "tal jogo".

A passagem da escala realizou-se numa sala do jardim de infância silenciosa e apenas com a presença da criança e do psicólogo, tendo demorado, aproximadamente 40 minutos, respeitando os intervalos que contemplam as normas de aplicação do instrumento.

A escala foi, portanto, passada na totalidade a cada criança, apesar da linguagem expressiva ser avaliada através, apenas dos seguintes elementos morfossintácticos: conhecimento semântico, regras morfológicas, regras de sintaxe. Isto, porque estudos recentes desta escala (Viana, 1993) têm mostrado que as duas últimas subescalas da BLST (percepção visual e percepção auditiva) não estão significativamente relacionadas com o desenvolvimento linguístico. A aplicação da totalidade da escala deveu-se ao facto de tal ser necessário para a comparação dos resultados obtidos neste estudo com os obtidos no estudo de adaptação, levada a cabo por Viana (1993). No entanto esta comparação será limitada pelas diferenças entre os dois estudos conforme se verá adiante na discussão dos resultados.

Ao longo da aplicação da escala considerada, apesar da educadora da cada criança não estar a par dos itens que a compunham, ficou sempre a dúvida: até que ponto as crianças depois de avaliadas, ao voltar para o seu grupo, não comentariam com os colegas sobre o conteúdo da mesma, mesmo depois de terem sido avisadas para não o fazerem. Ou seja, será que as últimas crianças de cada jardim de infância já partiram com vantagem, no sentido de irem preparadas pelas crianças que foram avaliadas anteriormente?

Também devido ao facto da autora da adaptação portuguesa (Viana, 1993) ter verificado que este instrumento falhava na avaliação sintáctica da frase, houve que completar a avaliação linguística morfossintáctica com a recolha de dados desta natureza.

Assim, após um intervalo de cinco minutos, em que se realizou uma conversa informal com a criança a ser avaliada, pediu-se-lhe que contasse uma história habitualmente ouvida na sala (neste caso a história escolhida foi a do "Capuchinho Vermelho", por ser uma história contada em todos os jardins de infância considerados e várias vezes ao longo do ano), no sentido de recolher dados relativos ao discurso verbal, narrativa e sintaxe. A história foi gravada, uma vez que se verificou ser difícil a criança manter um tom de voz perceptível na gravação. Optou-se assim por pedir ao psicólogo que repetisse cada frase da criança para o gravador, (após explicação prévia da situação à criança, e de lhe ter sido pedido para que contasse a história devagar e de forma pausada).

É de referir que, das sessenta crianças pertencentes à amostra, apenas duas crianças não contaram a história, mesmo após a utilização de várias técnicas de persuasão, referindo não saber de que história se tratava (note-se que tínhamos a certeza que as mesmas crianças teriam ouvido a história várias vezes ao longo do ano, no âmbito das actividades do Jardim de Infância). Os dados recolhidos desta forma foram imediatamente

transcritos de forma a não se perder informação.

A análise morfossintáctica foi realizada, por um licenciado em Românicas dada a facilidade em lidar com este tipo de informação, organizando os dados recolhidos através de uma *Grelha de Análise Morfossintáctica*, a qual permite uma análise dos seguintes elementos: adjectivos, substantivos, tempos compostos, frases coordenadas, verbos, pronomes, artigos, advérbios, preposições, conjunções e orações.

Tal como aconteceu na recolha de dados relativos à linguagem, ao longo da aplicação da BLST, à medida que iam sendo recolhidas as histórias em cada jardim de infância ficavam as seguintes dúvidas:

- Será que as últimas crianças a contarem a história partem em vantagem em relação às primeiras, podendo estar já informadas sobre qual a história que deveriam contar, preparando-a antecipadamente?
- A educadora ao aperceber-se de que história se tratava poderia ter a tentação de preparar as crianças seguintes?
- Apenas sabíamos que se tratava de uma história já contada, várias vezes no jardim de infância, sendo impossível controlar quantas vezes e se há pouco ou muito tempo. Logo as histórias mais completas terão a ver com estes dois aspectos e não apenas com o desenvolvimento linguístico das crianças?

Em relação à avaliação do nível de estimulação em casa, realizou-se o contacto com cada família, no sentido de marcar o encontro que conduziria à recolha de dados pertinentes e contemplados pela HOME. Cada família foi advertida no sentido de possibilitar o acesso aos brinquedos da criança e igualmente para o facto da criança dever estar presente na altura da entrevista.

A entrevista foi realizada por um técnico distinto daquele que avaliou a criança constituinte dessa família, pelas razões apresentadas

anteriormente.

O psicólogo começou a entrevista de recolha dos dados considerados pela HOME, de forma informal no local onde a criança habitualmente brinca em casa, participando nas suas brincadeiras. Após este período informal de relacionamento, sempre com a mãe presente, a mesma era convidada a responder a algumas questões, ao mesmo tempo que se incentivava a criança a estar presente: "*vou fazer algumas perguntas à tua mãe sobre ti. Vais ouvir como ela responde, está bem?*".

Ao longo da realização da *entrevista semi-estruturada, que contempla os itens da HOME*, o psicólogo deveria observar a interacção criança-mãe, os brinquedos e as características da habitação. Este encontro com as famílias demorou em média 60 minutos, variando entre 45 e 120 minutos; este último valor corresponde às famílias de tal forma acolhedoras, que não permitiam a saída do psicólogo sem antes lhe dirigir questões sobre psicologia infantil e lhe oferecer sem possibilidade de recusa um lanche, quando a hora o permitia. É de notar, no entanto, que a maior parte das famílias só aceitou a ida a casa de um técnico depois de alguma insistência, especialmente por parte da educadora. Imediatamente após a saída da casa da família, o profissional preenchia os itens de observação recolhidos ao longo da entrevista.

A avaliação da linguagem e a avaliação de estimulação em casa, decorreu no mais curto espaço de tempo, para que os dados recolhidos em cada fase pudessem ser relacionados entre si, sem a interferência de variáveis externas que poderia entretanto surgir se houvesse uma grande distância entre as duas avaliações.

Capítulo 4 - Resultados e Discussão

Pretendeu-se com os capítulos anteriores apresentar, quer uma visão teórica das problemáticas abordadas neste trabalho, quer uma visão da pesquisa empírica realizada.

Na introdução e nos primeiros dois capítulos foram apresentadas as razões pelas quais consideramos pertinente o estudo da relação entre o nível linguístico e o nível de estimulação em casa em crianças que frequentam o ensino pré-escolar.

O terceiro capítulo foi organizado de forma a dar a conhecer a hipótese em estudo e a metodologia utilizada no estudo empírico, nomeadamente a amostra de 60 crianças (distribuída homogeneamente em termos de sexo e nível de escolaridade da mãe) e os instrumentos de recolha de dados utilizados (BLST, Grelha de Análise Morfossintáctica, HOME).

Pretendendo verificar a hipótese, segundo a qual quanto maior o nível de estimulação no ambiente familiar, maior o desenvolvimento linguístico da criança em idade pré-escolar, realizaram-se **três tipos de análises estatísticas** dos dados recolhidos, cuja discussão dos resultados é apresentada neste capítulo:

1- **teste t-student**, no sentido de verificar a existência de diferenças significativas nas médias do total e das subescalas da BLST, Grelha de Análise Morfossintáctica e HOME, para ambos os sexos e para os dois níveis de escolaridade; **análise de variância *oneway*** (seguido do teste Scheffé para análise dos contrastes) no sentido de verificar a existência de diferenças significativas das mesmas medidas para os diferentes escalões etários e tempos de permanência no jardim de infância;

2- **análise correlacional** entre a BLST, Grelha de Análise Morfossintáctica e HOME, a fim de verificar a relação entre o nível de estimulação no ambiente familiar e o nível de desenvolvimento linguístico;

3- **análise de regressão linear** da BLST em função da HOME, para verificar se é possível predizer resultados da BLST em função de um determinado nível da HOME.

4.1 – Nota Introdutória

Este capítulo pretende analisar os resultados obtidos na pesquisa empírica e confrontá-los com a abordagem teórica desenvolvida em capítulos anteriores, segundo a qual poderemos considerar que o desenvolvimento linguístico está relacionado com o nível de estimulação no ambiente familiar.

No sentido de avaliar o desempenho linguístico das crianças utilizaram-se dois instrumentos: a BLST, que se trata de um instrumento de despiste do nível de linguagem receptiva e expressiva. Tendo-se verificado que este instrumento apresenta limitações a nível da avaliação dos aspectos morfológicos e sintáticos, utilizou-se a Grelha de Análise Morfossintáctica para colmatar tais limitações (Viana, 1993). Desta forma estes dois instrumentos, ao serem aplicados de forma complementar, enriqueceram a avaliação do nível linguístico.

Por sua vez o nível de estimulação no ambiente familiar foi avaliado através da HOME. Desta forma, os dados recolhidos por estes instrumentos são apresentados no **Anexo 5**. Na sua análise recorremos ao "package" estatístico dirigido para as Ciências Sociais – o SPSS-PC ("Statistical Package for the Social Sciences- versão 6.1.3. para "Windows"), para realizar as seguintes análises estatísticas: análise de variância oneway seguido do teste Scheffé para análise dos contrastes, teste t de Student, análise de correlações e análise de regressão linear.

Este capítulo está organizado de forma a apresentar os resultados e respectiva discussão da seguinte forma: BLST e relações com as variáveis sócio-demográficas; Grelha de Análise Morfossintáctica e relações com as variáveis sócio-demográficas; HOME e relações com as variáveis sócio-demográficas; análise correlacional entre a BLST, Grelha de Análise Morfossintáctica e HOME; e análise de regressão linear da BLST em

função da HOME.

4.2 – BLST- relações com as variáveis sócio-demográficas

Ir-se-á de seguida apresentar os resultados das análises efectuadas, com o objectivo de testar a (in)existência de diferenças estatisticamente significativas na média da nota global e nas médias das notas por subescala da BLST, entre os grupos de crianças com diferentes características ao nível do sexo, idade, escolaridade da mãe e tempo de permanência no jardim de infância.

Realizaram-se testes t-Student nas variáveis sócio-demográficas com dois níveis (sexo da criança e nível de escolaridade da mãe) e análises de variância oneway, no caso das variáveis socio-demográficas com mais de dois níveis (idade da criança e tempo de permanência no jardim de infância).

4.2.1 - Relação entre sexo da criança e os resultados da BLST

Com o objectivo de analisar a relação entre os resultados da BLST – nota global e nota por subescala – e o sexo da criança, foram realizados testes de diferenças de médias t-Student.

No **Quadro 8**, apresentam-se as médias e desvios-padrão da nota global e das notas dos níveis de conhecimento semântico, regras morfológicas, regras de sintaxe, percepção visual e percepção auditiva, para os grupos de crianças de ambos os sexos. Também se apresentam os valores dos testes t-Student, t(58), e os respectivos níveis de significância.

Tal como se pode ver no **Quadro 8**, nenhuma das análises efectuadas revela a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as médias das subescalas encontradas no grupo dos rapazes e no

grupo das raparigas, aspecto este de acordo com o estudo realizado por Viana (1993).

Quadro 8- Médias e desvios-padrão da BLST- Subescalas e nota global – em função do sexo das crianças. Valores de t e p.

Subescalas	Sexo	Média	Desvio Padrão	t(58)	p
Parte I- Conhecimento semântico	**1- Masculino**	49.03	9.20	0.02	.988
	2- Feminino	49.00	7.80		
	Amostra total	49.02	8.45		
Parte II- Regras Morfológicas	**1- Masculino**	18.10	4.57	-0.70	.489
	2- Feminino	18.83	3.52		
	Amostra total	18.47	4.07		
Parte III- Regras de Sintaxe	**1- Masculino**	12.17	2.51	-0.37	.714
	2- Feminino	12.43	3.07		
	Amostra total	12.30	2.78		
Parte IV- Percepção Visual	**1- Masculino**	13.47	3.19	-0.47	.638
	2- Feminino	13.87	3.36		
	Amostra total	13.67	3.26		
Parte V- Percepção Auditiva	**1- Masculino**	13.43	2.22	-0.18	.855
	2- Feminino	13.53	1.98		
	Amostra total	13.48	2.09		
BLST (Nota global)	**1- Masculino**	106.20	18.07	-0.33	.745
	2- Feminino	107.67	16.60		
	Amostra total	106.93	17.22		

4.2.2 - Relação entre a escolaridade da mãe e os resultados da BLST

A fim de analisar a relação entre os resultados da BLST – nota global e nota por subescala – e a escolaridade da mãe, foram realizados testes de diferenças de médias t-Student.

No **Quadro 9**, apresentam-se as médias e desvios-padrão da nota global e das notas dos níveis de conhecimento semântico, regras morfológicas, regras de sintaxe, percepção visual e percepção auditiva para os dois grupos de crianças cujas mães apresentam diferentes níveis de escolaridade. Também se apresentam os valores dos testes t-Student, t(58), e os respectivos níveis de significância.

A análise dos testes t-Student mostra a existência de diferenças significativas nas médias de todas as subescalas da BLST, com excepção

da subescala Regras de Sintaxe, entre o grupo de crianças com mães de níveis de escolaridade inferior ao 6° ano e o grupo das crianças com mães de escolaridade superior ao 12° ano.

Quadro 9– Médias e desvios-padrão da BLST- Subescalas e nota global – em função do nível de escolaridade da mãe das crianças. Valores de t e p.

Subescalas	Escolaridade da mãe	Média	Desvio Padrão	t(58)	p
Parte I- Conhecimento semântico	**1- Inferior 6°**	45.80	8.78	-3.16	.002
	2- Superior 12°	52.23	6.84		
	Amostra total	49.02	8.45		
Parte II- Regras Morfológicas	**1- Inferior 6°**	16.90	4.48	-3.21	.002
	2- Superior 12°	20.03	2.92		
	Amostra total	18.47	4.07		
Parte III- Regras de Sintaxe	**1- Inferior 6°**	11.80	2.86	-1.40	.166
	2- Superior 12°	12.80	2.83		
	Amostra total	12.30	2.78		
Parte IV- Percepção Visual	**1- Inferior 6°**	12.87	3.22	-1.95	.056
	2- Superior 12°	14.47	3.14		
	Amostra total	13.67	3.26		
Parte V- Percepção Auditiva	**1- Inferior 6°**	12.73	2.15	-2.96	.004
	2- Superior 12°	14.23	1.76		
	Amostra total	13.48	2.09		
BLST (Nota global)	**1- Inferior 6°**	100.10	17.82	-3.33	.002
	2- Superior 12°	113.77	13.75		
	Amostra total	106.93	17.22		

Conforme se pode verificar no **Quadro 9**, os resultados revelaram a existência de uma diferença significativa, entre as crianças com mães de escolaridade superior ao 12° ano e as crianças com mães com escolaridade inferior ao 6° ano, em termos dos níveis de **conhecimento semântico**, t(58)=3.16, p=.002, **regras morfológicas,** t(58)=3.21, p=.002, **percepção visual,** t(58)=1.95, p=.056, e **nota global da BLST,** t(58)=3.33, p=.002.

Pelo considerado anteriormente, é possível referir, em termos de síntese, que as crianças, cujas mães apresentam escolaridade superior ou igual ao 12° ano, revelaram melhores resultados em todas as subescalas da BLST, com excepção da referente às regras de sintaxe. Este resultado vai de encontro às conclusões de estudos realizados por exemplo por Goelman e Pence (1985, 1987a, 1987b, citados por Goelman, 1988) segundo as quais o desenvolvimento linguístico se relaciona com o nível educativo da

mãe, tal como referido no **capítulo 2** desta tese.

4.2.3 - Relação entre a idade da criança e os resultados da BLST

Para analisar a relação entre os resultados da BLST – nota global e nota por subescala – e a idade da criança foram realizadas análises de variância (oneway), tomando como variável independente a faixa etária da criança e como variável dependente cada subescala e nota global da BLST.

No **Quadro 10**, apresentam-se as médias e desvios-padrão da nota global e das notas das subescalas, para os grupos de crianças de diferentes faixas etárias. Também se apresentam os valores dos testes $F_{3,56}$ e os respectivos níveis de significância.

Conforme se pode verificar no **Quadro 10**, os resultados revelaram a existência de uma relação significativa entre a idade e o **conhecimento semântico** ($F_{3,56}$=8.3659, p=.0001), as **regras morfológicas** ($F_{3,56}$=5.9202, p=.0014), a **percepção visual** ($F_{3,56}$=3.5657, p=.0197), e a **nota global** ($F_{3,56}$=7.2897, p=.0003).

Procedeu-se de seguida à aplicação do teste Scheffé tendo em vista a análise dos contrastes entre os diversos grupos etários. Verificou-se que as crianças com idade compreendida entre 5,0 e 5,4 anos têm um nível de **conhecimento semântico** significativamente menor do que as crianças com idade compreendida entre 5,5 e 5,8 anos, t(56)=-3.407, p=.001, e menor do que as crianças de 6,0 a 6,8 anos, t(56)=-4.056, p<.001. O **conhecimento semântico** na idade entre os 5,9 e os 5,12, por sua vez, é significativamente menor do que as crianças com idade entre os 6,0 e os 6,8 anos, t(56)=-3.308, p=.002.

Apesar de se ter verificado que as crianças de idade entre 5,5 aos 5,8

meses apresentam um conhecimento semântico superior aos dos 5,9 até aos 5,12, é de notar que os resultados vão de encontro à tendência desenvolvimental, isto é, resultados maiores à medida que aumenta a idade das crianças.

Quadro 10- Médias e desvios-padrão da BLST- Subescalas e nota global – em função da idade das crianças. Valores de F e p.

Subescalas	Idade (anos)	Média	Desvio Padrão	$F_{3,56}$	P
Parte I- Conhecimento semântico	**1- [5,0-5,4]**	41.20	7.00	8.3659	.0001
	2- [5,5-5,8]	50.89	7.19		
	3- [5,9-5,12]	45.31	6.24		
	4- [6,0-6,8]	53.89	7.90		
	Amostra total	49.02	8.45		
Parte II- Regras Morfológicas	**1- [5,0-5,4]**	14.30	3.71	5.9202	.0014
	2- [5,5-5,8]	19.67	3.03		
	3- [5,9-5,12]	18.01	3.28		
	4- [6,0-6,8]	19.79	4.29		
	Amostra total	18.47	4.07		
Parte III- Regras de Sintaxe	**1- [5,0-5,4]**	11.20	4.29	1.1815	.3250
	2- [5,5-5,8]	12.94	2.58		
	3- [5,9-5,12]	11.69	2.06		
	4- [6,0-6,8]	12.68	2.36		
	Amostra total	12.30	2.78		
Parte IV- Percepção Visual	**1- [5,0-5,4]**	11.30	2.26	3.5657	.0197
	2- [5,5-5,8]	14.67	2.87		
	3- [5,9-5,12]	12.77	3.24		
	4- [6,0-6,8]	14.58	3.44		
	Amostra total	13.67	3.26		
Parte V- Percepção Auditiva	**1- [5,0-5,4]**	12.50	2.07	1.9585	.1307
	2- [5,5-5,8]	13.67	1.68		
	3- [5,9-5,12]	12.92	2.06		
	4- [6,0-6,8]	14.21	2.30		
	Amostra total	13.48	2.09		
BLST (Nota global)	**1- [5,0-5,4]**	90.50	15.46	7.2897	.0003
	2- [5,5-5,8]	111.83	13.83		
	3- [5,9-5,12]	100.77	13.34		
	4- [6,0-6,8]	115.16	16.73		
	Amostra total	106.93	17.22		

De um modo geral, verifica-se um incremento no conhecimento semântico, à medida que avançamos do grupo etário mais jovem para o mais velho, com excepção do grupo etário 5,5 a 5,8.

Verificou-se também uma relação significativa entre o escalão etário da criança e o conhecimento das **regras morfológicas** ($F_{3,56}$=5.9202, p=.0014).

Assim, as crianças do primeiro escalão etário têm um nível de conhecimento das regras morfológicas significativamente menor do que as crianças do escalão seguinte, $t(56)=-3.743$, $p<.001$ e menor do que as crianças do quarto escalão etário, $t(56)=-3.865$, $p<.001$.

Apesar de se verificar uma relação significativa entre a idade e a **percepção visual** ($F_{3,56}=3.5657$, $p=.0197$), o teste Scheffé com nível de significância de .05 não revelou nenhuma diferença significativa entre as médias desta subescala nos diversos escalões etários.

Não existe uma relação significativa entre a idade e o conhecimento das **regras de sintaxe** ($F_{3,56}=1.1815$, $p=.3250$), e a **percepção auditiva** ($F_{3,56}=1.9585$, $p=.1307$).

Finalmente encontrou-se uma relação significativa entre a idade e a **nota global BLST** ($F_{3,56}=7.2897$, $p=.0003$). Verificou-se que as crianças do primeiro escalão etário têm um nível significativamente menor do que as crianças do escalão seguinte, $t(56)=-3.609$, $p=.001$, e significativamente menor do que as crianças do quarto escalão etário, $t(56)=-4.211$, $p<.001$.

Tal resultado vai de encontro ao facto do conhecimento semântico da criança estar dependente da sua capacidade representativa, capacidade esta que se desenvolve à medida que aumenta a idade da criança. Este resultado parece apontar no sentido da existência de uma relação entre o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento linguístico, considerado no **capítulo 1**.

É de referir, no entanto que o grupo etário, que vai dos 5,5 aos 5,8 anos, apresenta resultados superiores ao escalão etário seguinte em todas as subescalas da BLST, parecendo tratar-se de crianças especialmente competentes do ponto de vista linguístico.

4.2.4 - Relação entre o tempo de permanência da criança no jardim de infância e os resultados da BLST

Para analisar a relação entre os resultados da BLST – nota global e nota por subescala – e o tempo de permanência no jardim de infância, foram realizadas análises de variância (oneway) tomando como variável independente o número de anos de permanência e como variável dependente cada subescala e nota global da BLST. No **Quadro 11** apresentam-se as médias e desvios-padrão das notas das subescalas e da nota global da escala BLST, para os diferentes tempos de permanência da criança no jardim de infância.

A análise de variância (oneway) revela uma relação significativa entre o tempo de permanência da criança no jardim de infância e o **conhecimento semântico** ($F_{4,55}$=3.5876, p=.0114).

A análise dos contrastes pelo teste Scheffé revelou que as crianças com um ano de permanência têm um nível de conhecimento semântico médio significativamente menor do que as crianças com três anos de permanência, t(55)=-3.649, p=.001.

Existe uma relação tendencialmente significativa entre o tempo de permanência da criança no jardim de infância e o conhecimento das **regras morfológicas** ($F_{4,55}$=2.4642, p=.0557), mas o teste Scheffe com nível de significância de .05 não revelou nenhuma diferença significativa entre os grupos com diferentes tempos de permanência. Não se encontrou uma relação significativa entre o tempo de permanência no jardim de infância e o conhecimento das **regras de sintaxe** ($F_{4,55}$=1.6359, p=.1783), a **percepção visual** ($F_{4,55}$=0.2152, p=.9289), e a **percepção auditiva** ($F_{4,55}$=0.8237, p=.5157).Existe uma relação significativa entre o tempo de permanência da criança no jardim de infância e a **nota global da** BLST ($F_{4,55}$=2.5346, p=.0504), mas o teste Scheffé com nível de significância de

.05, não revelou nenhuma diferença significativa entre os grupos com diferentes tempos de permanência. Isto deve-se sobretudo aos contributos dos resultados obtidos nas duas primeiras subescalas.

Quadro 11- Médias e desvios-padrão da BLST- Subescalas e nota global – em função dos anos de permanência das crianças no jardim de infância. Valores de F e p.

Subescalas	Tempo (anos)	Média	Desvio Padrão	$F_{4,55}$	p
Parte I- Conhecimento semântico	**0**	46.67	4.93	3.5876	.0114
	1	44.89	9.22		
	2	47.41	7.82		
	3	53.90	6.96		
	4	49.40	5.50		
	Amostra total	49.02	8.45		
Parte II- Regras Morfológicas	**0**	16.67	3.06	2.4642	.0557
	1	16.95	4.32		
	2	17.50	3.87		
	3	20.38	3.55		
	4	19.60	3.65		
	Amostra total	18.47	4.07		
Parte III- Regras de Sintaxe	**0**	14.00	3.00	1.6359	.1783
	1	11.16	2.87		
	2	12.08	2.57		
	3	13.10	2.57		
	4	12.80	3.03		
	Amostra total	12.30	2.78		
Parte IV- Percepção Visual	**0**	14.67	2.89	0.2152	.9289
	1	13.63	3.76		
	2	13.00	3.95		
	3	13.90	2.55		
	4	13.80	3.27		
	Amostra total	13.67	3.25		
Parte V- Percepção Auditiva	**0**	13.67	0.58	0.8237	.5157
	1	12.89	2.21		
	2	13.25	2.77		
	3	14.05	1.72		
	4	13.80	1.64		
	Amostra total	13.48	2.09		
BLST (Nota global)	**0**	105.67	8.08	2.5346	.0504
	1	99.53	19.43		
	2	103.25	17.19		
	3	115.33	13.74		
	4	109.40	14.26		
	Amostra total	106.93	17.22		

Viana (1993) no seu estudo, realizou uma análise de variância tomando como variável independente o tempo de permanência no jardim de infância, com três niveis (1, 2 e 3 ou mais anos de permanência) e como

variável dependente as subescalas da BLST. Verificou que os resultados eram significativamente superiores nas crianças com maiores taxas de frequência. À medida que se avançava no número de anos de frequência do jardim de infância, as notas das subescalas aumentavam particularmente nas subescalas de conhecimento semântico, percepção auditiva, regras morfológicas e percepção visual. Este comportamento porém não se verificou para as regras de sintaxe.

Se não considerarmos os grupos de crianças correspondentes aos tempos de permanência extremos (inferior a um ano e quatro anos) que não foram considerados no estudo de Viana (1993), também podemos observar um padrão semelhante para todas as subescalas com excepção da percepção visual. No entanto neste estudo, de acordo com o teste de Scheffé apenas existe uma diferença significativa entre as crianças com um ano e as crianças com três anos de permanência para a subescala do conhecimento semântico, conforme vimos anteriormente no **Quadro 11.**

Tal como foi referido na caracterização da amostra, é necessário verificar se existe um efeito de interacção entre as variáveis escolaridade da mãe e tempo de permanência no jardim de infância sobre os resultados das subescalas e nota global da BLST, devido ao facto das crianças, cujas mães apresentam escolaridade igual ou inferior ao 6° ano, terem tempos de permanência no jardim de infância inferiores aos das crianças de nível de escolaridade superior ou igual ao 12°ano.

Este aspecto permitiu desde logo levantar a seguinte dúvida: será que os resultados inferiores obtidos nas subescalas e nota global da BLST pelas crianças com mães de nível de escolaridade mais baixo, se relacionam apenas com o nível de escolaridade da mãe ou também se relcionarão com o menor tempo de permanência da criança no jardim de infância?

Realizou-se então uma análise de variância bivariada, tomando

como variáveis independentes o tempo de permanência da criança no jardim de infância e a escolaridade da mãe, sobre as subescalas e nota global da BLST. Verificou-se uma ausência de efeitos univariados significativos da interacção entre escolaridade da mãe e tempo de permanência no jardim de infância sobre as subescalas e nota global da BLST. Como tal, poder-se-á concluir que, as crianças com mães de escolaridade igual ou superior ao 12° ano, independentemente do tempo de permanência em jardim de infância, apresentam resultados sempre superiores em relação aos das restantes crianças, embora nem sempre essas diferenças de médias sejam significativas.

Assim sendo, encontraram-se efeitos significativos da escolaridade da mãe sobre o conhecimento das **regras morfológicas** ($F_{1,50}$=5.363, p=.025), sobre a **percepção visual** ($F_{1,50}$=4.363, p=.042), e um efeito tendencialmente significativo sobre o **conhecimento semântico** ($F_{1,50}$=2.811, p=.100), e sobre a **nota global** da BLST ($F_{1,50}$=3.869, p=.055).

Ao contrário dos resultados obtidos na análise de variância oneway a análise de variância com dois factores (escolaridade da mãe e tempo de permanência), sendo um método mais potente, não revelou nenhuma relação significativa entre o tempo de permanência e as subescalas e nota global da BLST, o que significa que os efeitos significativos do tempo encontrados na análise a um factor se devem à influência do factor escolaridade da mãe.

4.3 - Grelha de Análise Morfossintáctica - relação com as variáveis sócio-demográficas

Seguidamente apresentar-se-ão os resultados das análises efectuadas com o objectivo de testar a (in)existência de diferenças estatisticamente

significativas para a média do total de palavras e média de palavras por categoria da Grelha de Análise Morfossintáctica, entre os grupos de crianças com diferentes características ao nível do sexo, idade, escolaridade da mãe e tempo de permanência no jardim de infância.

Tal como na BLST, os resultados serão analisados através da análise de variância oneway, no caso das variáveis sócio-demográficas idade da criança e tempo de permanência no jardim de infância, e através do teste t-Student nas variáveis sexo da criança e nível de escolaridade da mãe. Os resultados contemplam quer as frequências das várias categorias, quer ainda as frequências das palavras repetidas, assim como as frequências relativas de todas estas categorias.

4.3.1 - Relação entre o sexo das crianças e a Grelha da Análise Morfossintáctica

A fim de analisar a relação entre os resultados da Grelha de Análise Morfossintáctica e o sexo da criança foram realizados testes de diferenças de médias t-Student. No **Quadro 12**, apresentam-se as médias e desvios-padrão obtidas a partir das frequências das seguintes categorias: substantivos, adjectivos, verbos, pronomes, artigos, advérbios, preposições, conjugações, orações independentes, orações coordenadas, orações subordinadas, para os grupos de crianças de ambos os sexos. Também se apresentam os valores dos testes t-Student, e os respectivos níveis de significância.

Os testes t-Student mostram a existência de uma relação significativa entre o sexo e os resultados quantitativos obtidos. As crianças do sexo masculino apresentam frequências significativamente menores do que as crianças do sexo feminino, relativamente ao total de **substantivos,** $t(54)=-2.07$, $p=.043$, ao total de **adjectivos**, $t(43)=-3.55$, $p=.001$, ao **total de artigos,** $t(54)=-2.23$, $p=.030$, e ao total de **orações independentes**,

t(54)=-2.81, p=.007.

Verificaram-se ainda diferenças tendencialmente significativas do mesmo tipo, entre as crianças de ambos os sexos, relativamente às médias das frequências de **verbos**, t(46)=-1.83, p=.073, **orações coordenadas,** t(54)=-1.94, p=.057, e **total de palavras analisadas**[44], t(54)=-1.90, p=.063.

Quadro 12- Médias e desvios-padrão das frequências das categorias da Grelha de Análise Morfossintáctica em função do sexo das crianças. Valores de t e p.

Categorias sem repetições	Sexo	Média	Desvio Padrão	t(GL)	p
1- Substantivos	**1- Masculino**	38.00	20.53	t(54)=-2.07	.043
	2- Feminino	53.20	32.61		
2- Adjectivos	**1- Masculino**	5.74	3.68	t(43)=-3.55	.001
	2- Feminino	10.97	6.95		
3- Verbos	**1- Masculino**	41.37	20.67	t(46)=-1.83	.073
	2- Feminino	54.97	33.74		
4- Pronomes	**1- Masculino**	10.70	7.61	t(48)=-1.49	.143
	2- Feminino	14.66	11.91		
5- Artigos	**1- Masculino**	21.19	9.32	t(54)=-2.23	.030
	2- Feminino	29.31	16.65		
6- Advérbios	**1- Masculino**	23.93	13.90	t(54)=-1.17	.249
	2- Feminino	29.97	23.33		
7- Preposições	**1- Masculino**	17.74	9.80	t(54)=-1.37	.177
	2- Feminino	22.66	16.07		
8- Conjunções	**1- Masculino**	23.26	12.42	t(54)=-1.43	.159
	2- Feminino	29.55	19.50		
Total de palavras	**1- Masculino**	183.48	89.33	t(54)=-1.90	.063
	2- Feminino	248.69	156.00		
9.1- Orações independentes	**1- Masculino**	10.67	8.67	t(54)=-2.81	.007
	2- Feminino	19.62	14.29		
9.2- Orações coordenadas	**1- Masculino**	6.67	4.05	t(54)=-1.94	.057
	2- Feminino	9.21	5.56		
9.3- Orações subordinadas	**1- Masculino**	1.44	1.58	t(54)=-1.36	.180
	2- Feminino	2.17	2.33		

Não se verificam, por sua vez, relações significativas entre o sexo e nas seguintes categorias da grelha de análise morfossintáctica: **pronomes, advérbios, preposições, conjunções** e **orações subordinadas**.

Podemos consultar no **Quadro 13** os dados relacionados com as palavras repetidas das categorias para os grupos de crianças de diferentes

sexos. Os testes t-Student mostram igualmente a existência de algumas relações significativas entre o sexo e os resultados obtidos em termos de **palavras repetidas** pertencentes às mesmas categorias da Grelha de Análise Morfossintáctica considerada anteriormente.

Quadro 13- Médias e desvios-padrão das frequências das categorias (palavras repetidas) da Grelha de Análise Morfossintáctica em função do sexo das crianças. Valores de t e p.

Categorias (palavras repetidas)	Sexo	Média	Desvio Padrão	t(GL)	p
1- Substantivos repetidos	**1- Masculino**	7.26	3.39	t(54)=-2.12	.039
	2- Feminino	9.90	5.57		
2- Adjectivos repetidos	**1- Masculino**	1.37	0.97	t(54)=-2.87	.006
	2- Feminino	2.34	1.50		
3-Verbos repetidos	**1- Masculino**	7.37	3.91	t(54)=-1.99	.051
	2- Feminino	10.24	6.46		
4- Pronomes repetidos	**1- Masculino**	2.44	1.99	t(54)=-1.24	.221
	2- Feminino	3.28	2.91		
5- Artigos repetidos	**1- Masculino**	3.48	0.89	t(45)=-2.15	.037
	2- Feminino	4.21	1.57		
6- Advérbios repetidos	**1- Masculino**	4.19	2.60	t(54)=-1.47	.148
	2- Feminino	5.51	4.00		
7- Preposições repetidas	**1- Masculino**	4.52	2.41	t(54)=-0.80	.428
	2- Feminino	5.07	2.72		
8- Conjunções repetidas	**1- Masculino**	2.22	1.12	t(54)=0.06	.953
	2- Feminino	2.21	0.82		
10- Total de palavras repetidas	**1- Masculino**	32.85	14.27	t(54)=-1.97	.054
	2- Feminino	43.03	23.05		

Sendo assim, as crianças do sexo masculino apresentam valores significativamente menores do que as crianças do sexo feminino, relativamente ao total de **substantivos repetidos,** t(54)=-2.12, p=.039, ao total de **adjectivos repetidos**, t(54)=-2.87, p=.006, e ao total de **artigos repetidos**, t(45)=-2.15, p=.037.

Verificou-se, por sua vez, o mesmo tipo de diferenças tendencialmente significativas, entre as crianças de ambos os sexos, relativamente às médias das frequências de **verbos repetidos**, t(54)=-1.99, p=.051, e **total de palavras repetidas**, t(54)=-1.97, p=.054.

Não se verificam efeitos significativos do sexo nas seguintes categorias (em termos de palavras repetidas) da Grelha de Análise

[44] Corresponde à soma das palavras referentes às categorias de 1 a 8 analisadas na grelha considerada.

Morfossintáctica: **pronomes repetidos, advérbios repetidos, preposições repetidas e conjunções repetidas**. Note-se que estes resultados vão exactamente no mesmo sentido dos resultados já apresentados, obtidos a partir da análise efectuada com as categorias em que estão incluídas as palavras repetidas.

É de referir no entanto que, estas diferenças podem apenas reflectir a maior produção verbal em termos quantitativos das raparigas em relação aos rapazes, já que há de facto uma diferença significativa no total de palavras. Calcularam-se então as frequências relativas de cada categoria em relação ao total de palavras (ou total de orações para as categorias deste tipo), para sabermos se as diferenças detectadas se verificam em todas as categorias (ver **Quadro 14**).

Quadro 14- Médias e desvios-padrão das frequências relativas das categorias da Grelha da Análise Morfossintáctica em função do sexo das crianças. Valores de t e p.

Categorias	Sexo	Média das frequências relativas	Desvio Padrão	t	p
1- Substantivos	**1- Masculino**	0.171	0.032	t(54)=-0.85	.400
	2- Feminino	0.177	0.025		
2- Adjectivos	**1- Masculino**	0.028	0.017	t(54)=-2.21	.032
	2- Feminino	0.037	0.017		
3- Verbos	**1- Masculino**	0.180	0.018	t(54)=0.17	.867
	2- Feminino	0.179	0.017		
4- Pronomes	**1- Masculino**	0.043	0.022	t(54)=-0.16	.871
	2- Feminino	0.044	0.020		
5- Artigos	**1- Masculino**	0.102	0.028	t(54)=-0.06	.953
	2- Feminino	0.103	0.024		
6- Advérbios	**1- Masculino**	0.105	0.030	t(54)=1.73	.088
	2- Feminino	0.092	0.025		
7- Preposições	**1- Masculino**	0.080	0.021	t(54)=1.38	.173
	2- Feminino	0.073	0.018		
8- Conjunções	**1- Masculino**	0.100	0.029	t(54)=0.48	.630
	2- Feminino	0.097	0.019		
9.1- Orações independentes	**1- Masculino**	0.505	0.274	t(43)=-1.18	.245
	2- Feminino	0.578	0.176		
9.2- Orações coordenadas	**1- Masculino**	0.428	0.260	t(39)=1.57	.126
	2- Feminino	0.339	0.140		
9.3- Orações subordinadas	**1- Masculino**	0.067	0.083	t(54)=-0.61	.545
	2- Feminino	0.083	0.100		

Como referido anteriormente, o facto de se terem encontrado diferenças de médias significativas, entre os dois sexos, na quantidade de substantivos, adjectivos, artigos e orações independentes, não quer dizer que essas diferenças se mantenham de facto. Na reprodução da história do Capuchinho Vermelho, as raparigas fazem mais uso dos adjectivos do que os rapazes. Não dispomos de quaisquer dados anteriores com os quais possamos comparar os da actual pesquisa.

4.3.2 - Relação entre a escolaridade da mãe e Grelha de Análise Morfossintáctica

Com vista a analisar a relação entre os resultados Grelha da Análise Morfossintáctica e a escolaridade da mãe foram realizados testes de diferenças de médias t-Student.

No **Quadro 15**, apresentam-se as médias e desvios-padrão obtidos nas categorias de substantivos, adjectivos, verbos, pronomes, artigos, advérbios, preposições, conjunções, orações independentes, orações coordenadas, orações subordinadas e total de palavras, para os dois grupos de crianças cujas mães apresentam diferentes níveis de escolaridade. Também se apresentam os valores dos testes t-Student, t(54), e os respectivos níveis de significância.

Os testes t-Student na análise dos resultados quantitativos (ver **Quadro 15**), mostram a existência de apenas uma relação significativa entre a escolaridade da mãe e o número de **orações independentes**: as crianças com mães com escolaridade inferior ao 6º ano apresentam valores significativamente menores do que as crianças com mães de escolaridade superior ao 12º ano, $t(54)=-2.17$, $p=.034$.

Verificaram-se diferenças tendencialmente significativas do mesmo tipo, relativamente às médias das frequências dos **verbos**, $t(54)=-1.68$,

p=.100, e **pronomes**, t(54)=-1.82, p=.074. Por sua vez, não se verificam relações significativas da escolaridade da mãe com as restantes categorias da Grelha de Análise Morfossintáctica.

Quadro 15- Médias e desvios-padrão das frequências das categorias da Grelha de Análise Morfossintáctica em função do nível de escolaridade das mães das crianças. Valores de t e p.

Categorias	Escolaridade da mãe	Média	Desvio Padrão	t(54)	p
1- Substantivos	**1- Inferior 6º**	40.60	31.69	-1.41	.165
	2- Superior 12º	51.14	23.81		
2- Adjectivos	**1- Inferior 6º**	7.46	6.05	-1.20	.236
	2- Superior 12º	9.43	6.22		
3- Verbos	**1- Inferior 6º**	42.07	30.87	-1.68	.100
	2- Superior 12º	54.75	25.51		
4- Pronomes	**1- Inferior 6º**	10.32	10.78	-1.82	.074
	2- Superior 12º	15.18	9.08		
5- Artigos	**1- Inferior 6º**	23.14	16.28	-1.20	.236
	2- Superior 12º	27.64	11.40		
6- Advérbios	**1- Inferior 6º**	24.21	21.52	-1.10	.278
	2- Superior 12º	29.89	17.00		
7- Preposições	**1- Inferior 6º**	18.43	15.76	-1.03	.309
	2- Superior 12º	22.14	10.84		
8- Conjunções	**1- Inferior 6º**	23.11	19.05	-1.55	.126
	2- Superior 12º	29.93	13.28		
Total de palavras	**1- Inferior 6º**	191.68	148.08	-1.47	.147
	2- Superior 12º	242.82	108.82		
9.1- Orações independentes	**1- Inferior 6º**	11.75	12.41	-2.17	.034
	2- Superior 12º	18.85	12.05		
9.2- Orações coordenadas	**1- Inferior 6º**	7.14	5.84	-1.26	.213
	2- Superior 12º	8.82	3.95		
9.3- Orações subordinadas	**1- Inferior 6º**	1.75	2.24	-0.26	.794
	2- Superior 12º	1.89	1.81		

No entanto é possível verificar valores superiores em todas as categorias nas crianças cujas mães têm um nível de escolaridade superior ao 12º ano, o que nos leva a pensar que estas crianças tem uma produção linguística oral superior em termos absolutos.

No mesmo sentido os testes t-Student mostram a existência de uma relação significativa entre a escolaridade da mãe e as palavras repetidas de algumas das categorias da Grelha da Análise Morfossintáctica (ver **Quadro 16**).

As crianças cujas mães apresentam escolaridade inferior ao 6º ano,

apresentam valores significativamente menores do que as crianças com mães de escolaridade superior ao 12º ano, relativamente aos **pronomes repetidos**, t(54)=-2.01, p=.049, e ao número de **preposições repetidas**, t(54)=-2.21, p=.032.

Quadro 16- Médias e desvios-padrão das frequências das categorias (repetições) da Grelha de Análise Morfossintáctica em função do nível de escolaridade das mães das crianças. Valores de T e p.

Categorias (repetições)	Escolaridade da mãe	Média	Desvio Padrão	t(54)	p
1- Substantivos repetidos	**1- Inferior 6º**	7.54	5.19	-1.73	.089
	2- Superior 12º	9.71	4.18		
2- Adjectivos repetidos	**1- Inferior 6º**	1.57	1.14	-1.71	.092
	2- Superior 12º	2.18	1.49		
3- Verbos repetidos	**1- Inferior 6º**	7.61	5.76	-1.72	.091
	2- Superior 12º	10.11	5.08		
4- Pronomes repetidos	**1- Inferior 6º**	2.21	2.59	-2.01	.049
	2- Superior 12º	3.54	2.32		
5- Artigos repetidos	**1- Inferior 6º**	3.64	1.42	-1.21	.230
	2- Superior 12º	4.07	1.22		
6- Advérbios repetidos	**1- Inferior 6º**	4.32	3.85	-1.21	.231
	2- Superior 12º	5.43	2.92		
7- Preposições repetidas	**1- Inferior 6º**	4.07	2.71	-2.21	.032
	2- Superior 12º	5.54	2.24		
8- Conjunções repetidas	**1- Inferior 6º**	2.07	1.09	-1.11	.273
	2- Superior 12º	2.35	0.83		
10- Total de palavras Repetidas	**1- Inferior 6º**	33.07	21.27	-1.96	.056
	2- Superior 12º	43.18	17.20		

Verificou-se ainda diferenças tendencialmente significativas do mesmo tipo relativamente à frequência média de **substantivos repetidos**, t(54)=-1.73, p=.089, **adjectivos repetidos**, t(54)=-1.71, p=.092, **verbos repetidos**, t(54)=-1.72, p=.091 e total de **palavras da escala repetidas**, t(54)=-1.96, p=.056.

Não se verificam, por outro lado, relações significativas entre a escolaridade da mãe e as seguintes categorias (palavras repetidas) da Grelha de Análise Morfossintáctica: **artigos repetidos, advérbios repetidos, e conjunções repetidas**.

Pela análise dos dados anteriores, parece haver uma tendência para as crianças com mães de escolaridade superior ou igual ao 12º ano falarem

em maior quantidade.

A nível das frequências relativas não existem diferenças significativas ao nível das médias das frequências relativas das categorias da Grelha de Análise Morfossintáctica, entre os grupos de crianças cujas mães têm níveis de escolaridade diferentes, conforme se pode constatar no **Quadro 17**, pelo que a qualidade do discurso analisado pela grelha morfossintáctica não varia com a escolaridade da mãe.

A análise das frequências relativas mostra que estas diferenças deixam de existir, pelo que poderemos concluir que as diferenças anteriormente verificadas se devem, portanto, exclusivamente ao facto das crianças cujas mães apresentam escolaridade superior ao 12° ano, terem uma produção linguística oral superior, em termos quantitativos.

Quadro 17- Médias e desvios-padrão das frequências relativas das categorias da Grelha de Análise Morfossintáctica em função do nível de escolaridade das mães das crianças. Valores de t e p.

Categorias	Escolaridade da mãe	Média das frequências relativas	Desvio Padrão	t(GL)	p
1- Substantivos	**1- Inferior 6°**	0.173	0.026	t(54)=-0.29	.776
	2- Superior 12°	0.175	0.031		
2- Adjectivos	**1- Inferior 6°**	0.035	0.021	t(46)=0.91	.365
	2- Superior 12°	0.031	0.013		
3- Verbos	**1- Inferior 6°**	0.178	0.020	t(54)=-0.67	.506
	2- Superior 12°	0.181	0.015		
4- Pronomes	**1- Inferior 6°**	0.040	0.023	t(54)=-1.47	.147
	2- Superior 12°	0.048	0.018		
5- Artigos	**1- Inferior 6°**	0.106	0.027	t(54)=1.13	.262
	2- Superior 12°	0.099	0.024		
6- Advérbios	**1- Inferior 6°**	0.101	0.031	t(54)=0.74	.461
	2- Superior 12°	0.096	0.026		
7- Preposições	**1- Inferior 6°**	0.077	0.021	t(54)=0.01	.993
	2- Superior 12°	0.076	0.019		
8- Conjunções	**1- Inferior 6°**	0.096	0.029	t(54)=-1.01	.315
	2- Superior 12°	0.102	0.019		
9.1- Orações independentes	**1- Inferior 6°**	0.500	0.257	t(54)=-1.39	.169
	2- Superior 12°	0.585	0.194		
9.2- Orações coordenadas	**1- Inferior 6°**	0.402	0.223	t(54)=0.72	.475
	2- Superior 12°	0.362	0.197		
9.3- Orações subordinadas	**1- Inferior 6°**	0.097	0.117	t(36)=1.84	.074
	2- Superior 12°	0.053	0.050		

4.3.3 - Relação entre a idade da criança e a Grelha de Análise Morfossintáctica

Para analisar a relação entre os resultados da Grelha de Análise Morfossintáctica e a idade da criança foram realizadas análises de variância (oneway) (ver **Quadro 18**), que revelaram a inexistência de quaisquer relações significativas.

No **Quadro 18**, apresentam-se as médias e desvios padrão do número total de palavras e das frequências das categorias, para os grupos de crianças de diferentes faixas etárias. Também se apresentam os valores dos testes $F_{3,56}$ e os respectivos níveis de significância.

É de referir, pela observação dos resultados do **Quadro 18**, que o grupo de idades correspondente à faixa etária dos 5,9 aos 5,12 apresenta resultados mais pobres, em qualquer das categorias e total das palavras analisadas, ou seja, inferiores aos grupos de idade anteriores, pelo que poderemos considerar que as crianças de 5,5 a 5,8 anos falam mais que as de idade 5,9 a 5,12. Esta inversão de resultados dever-se-à a características particulares deste grupo de idade.

As análises de variâncias (oneway), tomando como variável independente a idade da criança, e como variável dependente as repetições em cada categoria da Grelha de Análise Morfossintáctica (ver **Quadro 19**), revelaram a inexistência de relações significativas entre a idade e qualquer categoria analisada. Uma vez que, os resultados da análise quantitativa mostraram que o grupo de crianças da faixa etário dos 5,5 aos 5,8 apresentavam resultados superiores ao grupo etário seguinte, tornou-se necessário verificar se os mesmos acontecem em termos qualitativos. Ou seja, será que as crianças com idade entre os 5,5 e os 5,8 falam melhor que as do grupo etário seguinte? No sentido de concretizar este aspecto calcularam-se as frequências relativas, que se encontram no **Quadro 20**.

Quadro 18- Médias e desvios-padrão das frequências das categorias da Grelha de Análise Morfossintáctica em função do escalão etário das crianças. Valores de F e p.

Categorias	Idade (anos)	Média	D. Padrão	F	p
1- Substantivos	**1- [5,0-5,4]**	41.80	24.74	$F_{3,52}$=.8673	.4640
	2- [5,5-5,8]	48.38	38.78		
	3- [5,9-5,12]	35.64	17.54		
	4- [6,0-6,8]	51.84	24.42		
2- Adjectivos	**1- [5,0-5,4]**	10.00	7.72	$F_{3,52}$=1.6768	.1833
	2- [5,5-5,8]	8.38	6.17		
	3- [5,9-5,12]	5.00	3.52		
	4- [6,0-6,8]	9.68	6.10		
3- Verbos	**1- [5,0-5,4]**	49.10	28.87	$F_{3,52}$=1.4737	.2324
	2- [5,5-5,8]	48.31	38.80		
	3- [5,9-5,12]	33.91	13.84		
	4- [6,0-6,8]	56.53	23.55		
4- Pronomes	**1- [5,0-5,4]**	11.00	8.73	$F_{3,52}$=1.2764	.2921
	2- [5,5-5,8]	12.94	13.10		
	3- [5,9-5,12]	8.73	6.37		
	4- [6,0-6,8]	15.84	9.55		
5- Artigos	**1- [5,0-5,4]**	25.90	14.42	$F_{3,52}$=0.4757	.7006
	2- [5,5-5,8]	26.00	19.30		
	3- [5,9-5,12]	20.91	7.75		
	4- [6,0-6,8]	27.21	12.01		
6- Advérbios	**1- [5,0-5,4]**	27.30	15.31	$F_{3,52}$=1.5255	.2188
	2- [5,5-5,8]	29.13	27.60		
	3- [5,9-5,12]	16.36	8.96		
	4- [6,0-6,8]	31.37	16.24		
7- Preposições	**1- [5,0-5,4]**	18.00	8.51	$F_{3,52}$=1.3622	.2646
	2- [5,5-5,8]	21.69	19.01		
	3- [5,9-5,12]	14.18	8.12		
	4- [6,0-6,8]	23.84	12.02		
8- Conjunções	**1- [5,0-5,4]**	27.40	16.51	$F_{3,52}$=1.0268	.3884
	2- [5,5-5,8]	28.25	23.97		
	3- [5,9-5,12]	18.73	8.62		
	4- [6,0-6,8]	29.11	11.89		
10- Total de palavras	**1- [5,0-5,4]**	212.90	119.84	$F_{3,52}$=1.2212	.3113
	2- [5,5-5,8]	226.56	184.66		
	3- [5,9-5,12]	154.73	62.89		
	4- [6,0-6,8]	247.89	106.89		
9.1- Orações independentes	**1- [5,0-5,4]**	14.50	10.97	$F_{3,52}$=1.8416	.1511
	2- [5,5-5,8]	15.00	14.50		
	3- [5,9-5,12]	8.82	8.27		
	4- [6,0-6,8]	19.74	12.96		
9.2- Orações coordenadas	**1- [5,0-5,4]**	6.50	4.45	$F_{3,52}$=1.1178	.3504
	2- [5,5-5,8]	8.63	6.97		
	3- [5,9-5,12]	6.36	2.54		
	4- [6,0-6,8]	9.16	4.26		
9.3- Orações subordinadas	**1- [5,0-5,4]**	1.80	2.10	$F_{3,52}$=.9863	.4065
	2- [5,5-5,8]	1.81	2.74		
	3- [5,9-5,12]	1.00	1.41		
	4- [6,0-6,8]	2.32	1.49		

Conforme se pode verificar no **Quadro 20**, a análise de variância (oneway) das frequências relativas, apenas revelou um efeito tendencialmente significativo da idade da criança sobre a frequência relativa dos **artigos** ($F_{3,52}$=2.7602, p=.0513), pelo que, quanto maior a idade (com excepção do grupo etário mais velho), maior a tendência para a criança utilizar no seu discurso verbal artigos, em relação às outras categorias consideradas.

Quadro 19- Médias e desvios-padrão das frequências das categorias (repetições) da Grelha de Análise Morfossintáctica em função do escalão etário das crianças. Valores de F e p.

Categorias	Idade (anos)	Média	Desvio Padrão	F	p
1- Substantivos repetidos	**1- [5,0-5,4]**	8.10	3.87	$F_{3,52}$=0.8344	.4811
	2- [5,5-5,8]	9.13	6.31		
	3- [5,9-5,12]	6.82	3.16		
	4- [6,0-6,8]	9.53	4.56		
2- Adjectivos repetidos	**1- [5,0-5,4]**	2.60	1.71	$F_{3,52}$=2.0748	.1148
	2- [5,5-5,8]	1.81	1.28		
	3- [5,9-5,12]	1.18	1.25		
	4- [6,0-6,8]	1.95	1.13		
3- Verbos repetidos	**1- [5,0-5,4]**	9.40	5.66	$F_{3,52}$=1.4582	.2367
	2- [5,5-5,8]	9.31	6.94		
	3- [5,9-5,12]	5.82	2.27		
	4- [6,0-6,8]	9.95	5.21		
4- Pronomes repetidos	**1- [5,0-5,4]**	2.20	1.75	$F_{3,52}$=2.1605	.1038
	2- [5,5-5,8]	2.88	3.01		
	3- [5,9-5,12]	1.73	1.68		
	4- [6,0-6,8]	3.89	2.58		
5- Artigos repetidos	**1- [5,0-5,4]**	4.20	1.55	$F_{3,52}$=0.7437	.5309
	2- [5,5-5,8]	3.94	1.65		
	3- [5,9-5,12]	3.36	0.92		
	4- [6,0-6,8]	3.89	1.10		
6- Advérbios repetidos	**1- [5,0-5,4]**	4.20	2.66	$F_{3,52}$=2.1354	.1069
	2- [5,5-5,8]	5.00	4.84		
	3- [5,9-5,12]	3.09	2.07		
	4- [6,0-6,8]	6.16	2.57		
7- Preposições repetidas	**1- [5,0-5,4]**	3.70	1.70	$F_{3,52}$=2.6247	.0602
	2- [5,5-5,8]	4.81	2.64		
	3- [5,9-5,12]	3.82	2.40		
	4- [6,0-6,8]	5.95	2.66		
8- Conjunções repetidas	**1- [5,0-5,4]**	1.90	0.99	$F_{3,52}$=1.4155	.2487
	2- [5,5-5,8]	2.25	0.93		
	3- [5,9-5,12]	1.91	1.30		
	4- [6,0-6,8]	2.53	0.70		
10- Total de palavras repetidas	**1- [5,0-5,4]**	36.40	18.55	$F_{3,52}$=1.7379	.1707
	2- [5,5-5,8]	39.56	25.62		
	3- [5,9-5,12]	27.45	11.24		
	4- [6,0-6,8]	44.00	17.40		

Não é possível concluir pela existência de um padrão desenvolvimental, ao contrário do que acontecia com algumas subescalas da BLST.

Quadro 20- Médias e desvios-padrão das frequências relativas das categorias da Grelha de Análise Morfossintáctica em função do escalão etário das crianças. Valores de F e p.

Categorias	Idade (anos)	Média da Frequência relativa	Desvio Padrão	$F_{3,52}$	p
1- Substantivos	**1- [5,0-5,4]**	0.164	0.0201	1.8301	.1531
	2- [5,5-5,8]	0.180	0.0308		
	3- [5,9-5,12]	0.187	0.0362		
	4- [6,0-6,8]	0.168	0.0236		
2- Adjectivos	**1- [5,0-5,4]**	0.040	0.0223	0.9410	.4276
	2- [5,5-5,8]	0.031	0.0129		
	3- [5,9-5,12]	0.027	0.0164		
	4- [6,0-6,8]	0.033	0.0182		
3- Verbos	**1- [5,0-5,4]**	0.181	0.0236	1.4050	.2518
	2- [5,5-5,8]	0.174	0.0202		
	3- [5,9-5,12]	0.178	0.0116		
	4- [6,0-6,8]	0.186	0.0133		
4- Pronomes	**1- [5,0-5,4]**	0.036	0.0237	1.4237	.2464
	2- [5,5-5,8]	0.042	0.0159		
	3- [5,9-5,12]	0.042	0.0239		
	4- [6,0-6,8]	0.051	0.0199		
5- Artigos	**1- [5,0-5,4]**	0.109	0.0309	2.7602	.0513
	2- [5,5-5,8]	0.104	0.0255		
	3- [5,9-5,12]	0.115	0.0289		
	4- [6,0-6,8]	0.091	0.0165		
6- Advérbios	**1- [5,0-5,4]**	0.109	0.0251	1.4190	.2477
	2- [5,5-5,8]	0.101	0.0293		
	3- [5,9-5,12]	0.085	0.0299		
	4- [6,0-6,8]	0.099	0.0272		
7- Preposições	**1- [5,0-5,4]**	0.075	0.0197	0.2173	.8839
	2- [5,5-5,8]	0.078	0.0224		
	3- [5,9-5,12]	0.073	0.0249		
	4- [6,0-6,8]	0.078	0.0145		
8- Conjunções	**1- [5,0-5,4]**	0.096	0.0368	0.2321	.8736
	2- [5,5-5,8]	0.102	0.0195		
	3- [5,9-5,12]	0.101	0.0248		
	4- [6,0-6,8]	0.097	0.0208		
9.1- Orações independentes	**1- [5,0-5,4]**	0.579	0.3307	0.8334	.4816
	2- [5,5-5,8]	0.549	0.1295		
	3- [5,9-5,12]	0.447	0.2501		
	4- [6,0-6,8]	0.574	0.2240		
9.2- Orações coordenadas	**1- [5,0-5,4]**	0.342	0.2861	1.7688	.1646
	2- [5,5-5,8]	0.384	0.1440		
	3- [5,9-5,12]	0.502	0.2613		
	4- [6,0-6,8]	0.331	0.1604		
9.3- Orações subordinadas	**1- [5,0-5,4]**	0.079	0.1145	0.5694	.6376
	2- [5,5-5,8]	0.068	0.0754		
	3- [5,9-5,12]	0.050	0.0605		
	4- [6,0-6,8]	0.094	0.1083		

4.3.4 - Relação entre o tempo de permanência da criança no jardim de infância e a Grelha de Análise Morfossintáctica

No sentido de analisar a relação entre os resultados da Grelha de Análise Morfossintáctica e o tempo de permanência no jardim de infância foram realizadas análises de variância (oneway), tomando como variável independente o número de anos de permanência e como variável dependente as frequências de cada categoria da Grelha de Análise Morfossintática.

No **Quadro 21** apresentam-se as médias e desvios-padrão das frequências das categorias e do número total de palavras da Grelha de Análise Morfossintáctica, para os diferentes tempos de permanência da criança no jardim de infância. As análises de variância (oneway), dos resultados em termos quantitativos (ver **Quadro 21**), revelaram a inexistência de relações significativas.

Realizou-se igualmente uma análise de variância bivariada, tomando como variáveis independentes o nível de escolaridade da mãe e o tempo de permanência da criança no jardim de infância, e como variáveis dependentes as frequências das categorias da Grelha da Análise Morfossintáctica, no sentido de verificar se existe uma interacção entre as variáveis tempo de permanência no jardim de infância e o nível de escolaridade da mãe, dado que, as crianças cujas mães apresentam escolaridade inferior ou igual ao 6° ano, têm tempos de permanência inferiores aos das restantes crianças.

Verificou-se, nesta análise (ver **Figura 1** e **Figura 2**), a existência de uma relação significativa na interacção entre a escolaridade da mãe e o tempo de permanência sobre o número de **pronomes** ($F_{4,46}$=2.627, p=.047), e sobre o número de **orações independentes** ($F_{4,46}$=3.097, p=.024) e uma relação tendencialmente significativa em relação ao número de **advérbios** ($F_{4,46}$=2.203, p=.083).

Quadro 21- Médias e desvios-padrão do total das categorias da Grelha de Análise Morfossintáctica em função dos anos de permanência das crianças no jardim de infância. Valores de F e p.

Categorias	Tempo (anos)	Média	D. Padrão	F	p
1- Substantivos	**0**	23.33	5.51	$F_{4,51}$=.8294	.5127
	1	48.76	27.72		
	2	48.42	26.97		
	3	48.58	33.29		
	4	33.20	15.74		
2- Adjectivos	**0**	6.33	5.03	$F_{4,51}$=1.4214	.2402
	1	10.35	6.54		
	2	10.25	8.37		
	3	6.42	4.35		
	4	6.60	2.79		
3- Verbos	**0**	25.00	9.85	$F_{4,51}$=1.1303	.3527
	1	52.76	31.34		
	2	48.50	24.24		
	3	52.58	31.28		
	4	31.60	21.57		
4- Pronomes	**0**	6.33	5.86	$F_{4,51}$=0.6717	.6146
	1	13.29	11.72		
	2	12.83	7.35		
	3	14.42	11.02		
	4	8.20	9.58		
5- Artigos	**0**	17.00	5.57	$F_{4,51}$=0.5383	.7082
	1	26.00	12.30		
	2	27.50	14.20		
	3	26.32	17.56		
	4	19.80	7.92		
6- Advérbios	**0**	11.33	7.51	$F_{4,51}$=1.0939	.3696
	1	29.47	17.06		
	2	27.17	16.53		
	3	30.21	24.29		
	4	16.00	13.53		
7- Preposições	**0**	7.67	2.52	$F_{4,51}$=1.1879	.3273
	1	22.41	14.29		
	2	20.83	11.30		
	3	21.89	15.62		
	4	13.20	5.81		
8- Conjunções	**0**	13.33	3.06	$F_{4,51}$=0.8577	.4957
	1	27.59	16.34		
	2	26.33	15.14		
	3	29.58	19.32		
	4	19.60	13.39		
Total de palavras	**0**	110.33	32.65	$F_{4,55}$=0.9435	.4465
	1	232.47	131.11		
	2	224.08	116.55		
	3	233.47	154.12		
	4	151.60	84.93		
9.1- Orações independentes	**0**	7.67	8.62	$F_{4,51}$=0.8229	.5167
	1	15.41	13.54		
	2	14.67	9.98		
	3	18.37	14.24		
	4	9.40	10.29		
9.2- Orações coordenadas	**0**	4.33	3.21	$F_{4,51}$=0.5172	.7234
	1	8.00	5.68		
	2	8.00	3.79		
	3	8.74	5.68		
	4	7.20	3.56		
9.3- Orações subordinadas	**0**	0.00	0.00	$F_{4,51}$=1.4688	.2254
	1	1.88	1.58		
	2	1.83	1.75		
	3	2.37	2.63		
	4	0.60	0.89		

Existe, ainda uma relação significativa entre o tempo de permanência e o número de **adjectivos** ($F_{4,46}$=2.646, p=.045), o número de

verbos ($F_{4,46}$=2.641, p=.046) e existe uma relação tendencialmente significativa com o número de advérbios ($F_{4,46}$=2.148, p=.090), o número de **preposições** ($F_{4,46}$=2.136, p=.091), o número de **orações independentes** ($F_{4,46}$=2.287, p=.074), o número de **orações subordinadas** ($F_{4,46}$=2.098, p=.096), e o total de **palavras** ($F_{4,46}$=2.309, p=.072).

Verificou-se igualmente a existência de uma relação significativa entre a escolaridade da mãe e o número de **adjectivos** ($F_{1,46}$=5.282, p=.026), o número de **pronomes** ($F_{1,46}$=4.851, p=.033), e o número de **orações independentes** ($F_{1,46}$=6.616, p=.013).

Existe também uma relação tendencialmente significativa entre a escolaridade da mãe e o número **de verbos** ($F_{1,46}$=3.889, p=.055).

Figura 1 – Interacção entre a escolaridade da mãe e o tempo de permanência da criança no jardim de infância sobre a frequência de pronomes.

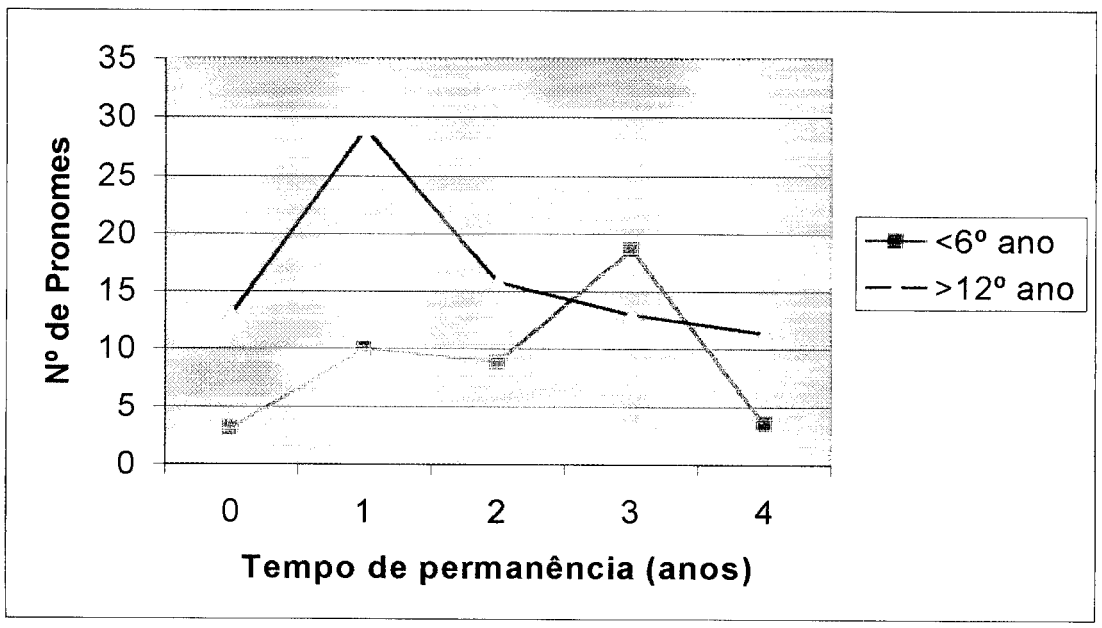
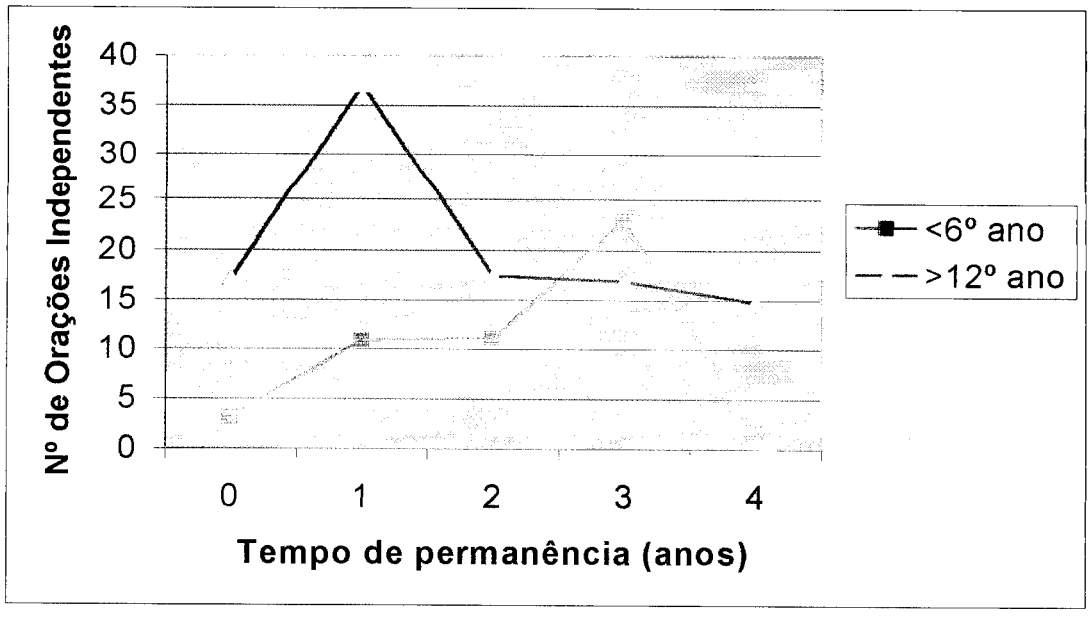


Figura 2 – Interacção entre a escolaridade da mãe e o tempo de permanência da criança no jardim de infância sobre a frequência de orações independentes.



As análises de variância (oneway), tomando como variável independente o tempo de permanência da criança no jardim de infância, e como variável dependente as frequências das palavras repetidas de cada categoria da Grelha de Análise Morfossintáctica (ver **Quadro 22**), revelaram a inexistência de relações significativas.

Realizou-se, tal como na situação dos resultados para as palavras analisadas, não repetidas, uma análise de variância multivariada, tomando como variáveis independentes a escolaridade da mãe e o tempo de permanência da criança no jardim de infância, e como variáveis dependentes as categorias, atendendo às palavras repetidas, da Grelha de Análise Morfossintáctica.

Quadro 22- Médias e desvios-padrão das frequências das categorias (repetições) da Grelha de Análise Morfossintáctica em função dos anos de permanência das crianças no jardim de infância. Valores de F e p.

Categorias (repetições)	Tempo (anos)	Média	Desvio Padrão	F	p
1- Substantivos repetidos	**0**	4.67	1.53	$F_{4,51}$=0.8667	.2471
	1	9.41	5.82		
	2	8.83	3.61		
	3	8.95	4.93		
	4	6.60	3.78		
2- Adjectivos repetidos	**0**	1.33	1.53	$F_{4,51}$=1.4004	.2402
	1	2.41	1.54		
	2	2.00	1.76		
	3	1.42	0.84		
	4	1.80	0.45		
3- Verbos repetidos	**0**	4.67	1.15	$F_{4,51}$=0.7189	.5830
	1	9.76	6.51		
	2	9.17	5.10		
	3	9.05	5.44		
	4	6.80	4.82		
4- Pronomes repetidos	**0**	1.67	1.15	$F_{4,51}$=0.5696	.6859
	1	2.65	2.47		
	2	2.67	1.44		
	3	3.53	3.08		
	4	2.40	3.21		
5- Artigos repetidos	**0**	2.67	0.58	$F_{4,51}$=1.3989	.2476
	1	4.00	1.66		
	2	4.17	1.11		
	3	3.95	1.09		
	4	3.00	1.41		
6- Advérbios repetidos	**0**	2.00	2.00	$F_{4,51}$=1.2794	.2903
	1	4.88	3.35		
	2	4.67	2.57		
	3	5.89	4.04		
	4	3.20	2.95		
7- Preposições repetidas	**0**	1.67	0.58	$F_{4,51}$=1.7403	.1555
	1	4.76	2.84		
	2	5.00	2.73		
	3	5.47	2.20		
	4	3.80	2.28		
8- Conjunções repetidas	**0**	1.33	0.58	$F_{4,51}$=1.9980	.1088
	1	2.06	1.14		
	2	2.42	0.90		
	3	2.53	0.84		
	4	1.60	0.55		
10- Total de palavras repetidas	**0**	20.00	3.46	$F_{4,51}$=1.0088	.4117
	1	40.06	23.13		
	2	38.75	16.31		
	3	41.10	20.43		
	4	29.60	16.01		

Verificou-se, desta forma, a existência de uma relação significativa entre a interacção entre a escolaridade da mãe e o tempo de permanência no jardim de infância (ver **Figura 3, Figura 4, Figura 5,** e **Figura 6**) e o

número de **adjectivos repetidos** ($F_{4,46}$=3.054, p=.026), o número de **verbos repetidos** ($F_{1,46}$=3.648, p=.012), o número de **pronomes repetidos** ($F_{1,46}$=2.763, p=.039), o número de **palavras repetidas** ($F_{1,46}$=2.719, p=.041), assim como uma relação tendencialmente significativa com o número de **substantivos repetidos** ($F_{1,46}$=2.370, p=.066) e o número de **artigos repetidos** ($F_{1,46}$=2.370, p=.066).

Nesta análise de variância encontrou-se ainda uma relação significativa entre o tempo de permanência e o número de **substantivos repetidos** ($F_{4,46}$=2.835, p=.035), o número de **adjectivos repetidos** ($F_{4,46}$=4.342, p=.005), o número de **verbos** ($F_{4,46}$=2.922, p=.031), e o número de **palavras repetidas analisadas pela escala** ($F_{4,46}$=2.704, p=.042), assim como uma relação tendencialmente significativa com o número de **advérbios repetidos** ($F_{4,46}$=2.120, p=.093) e o número de **preposições repetidas** ($F_{4,46}$=2.160, p=.088).

Verificou-se, por sua vez, uma relação significativa entre a escolaridade da mãe e o número de **adjectivos repetidos** ($F_{1,46}$=10.309, p=.002), o número de **verbos repetidos** ($F_{1,46}$=4.670, p=.036), o número de **pronomes repetidos** ($F_{1,46}$=4.255, p=.045), e o número de **palavras repetidas** ($F_{1,46}$=4.452, p=.040).

Por outro lado, encontrou-se uma relação tendencialmente significativa entre a escolaridade da mãe e o número de **preposições** ($F_{1,46}$=3.411, p=.071). Todos os aspectos considerados anteriormente, resultantes da análise da variância multivariada, apresentam-se na **Figura 3, Figura 4, Figura 5,** e **Figura 6.**

Figura 3 - Interacção entre a escolaridade da mãe e o tempo de permanência da criança no jardim de infância sobre a frequência de adjectivos repetidos.

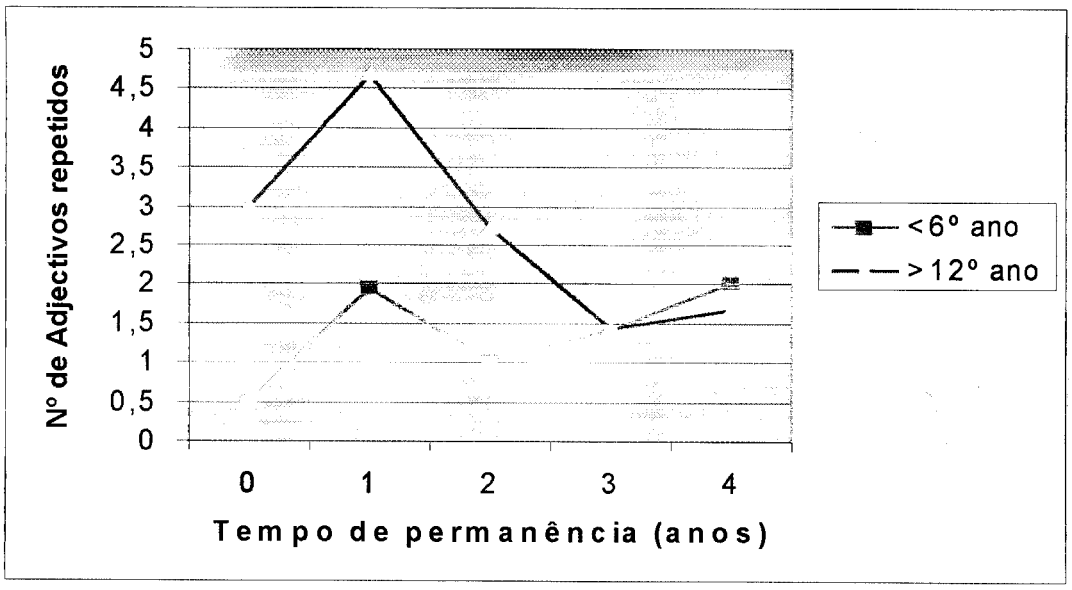


Figura 4 - Interacção entre a escolaridade da mãe e o tempo de permanência da criança no jardim de infância sobre a frequência de verbos repetidos.

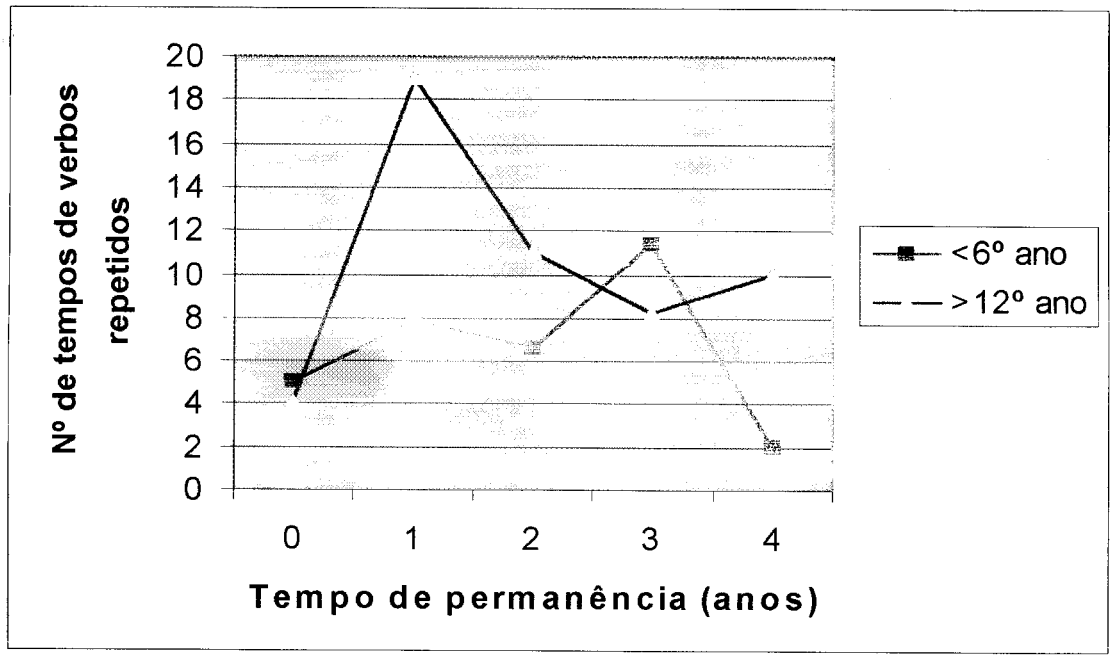


Figura 5- Interacção entre a escolaridade da mãe e o tempo de permanência da criança no jardim de infância sobre a frequência de pronomes repetidos.

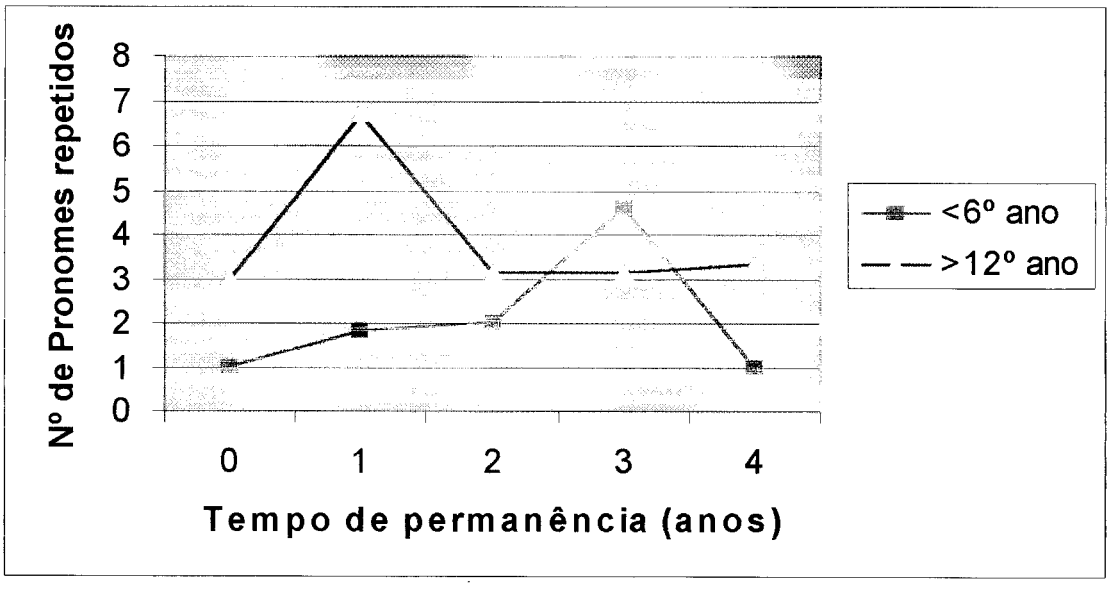
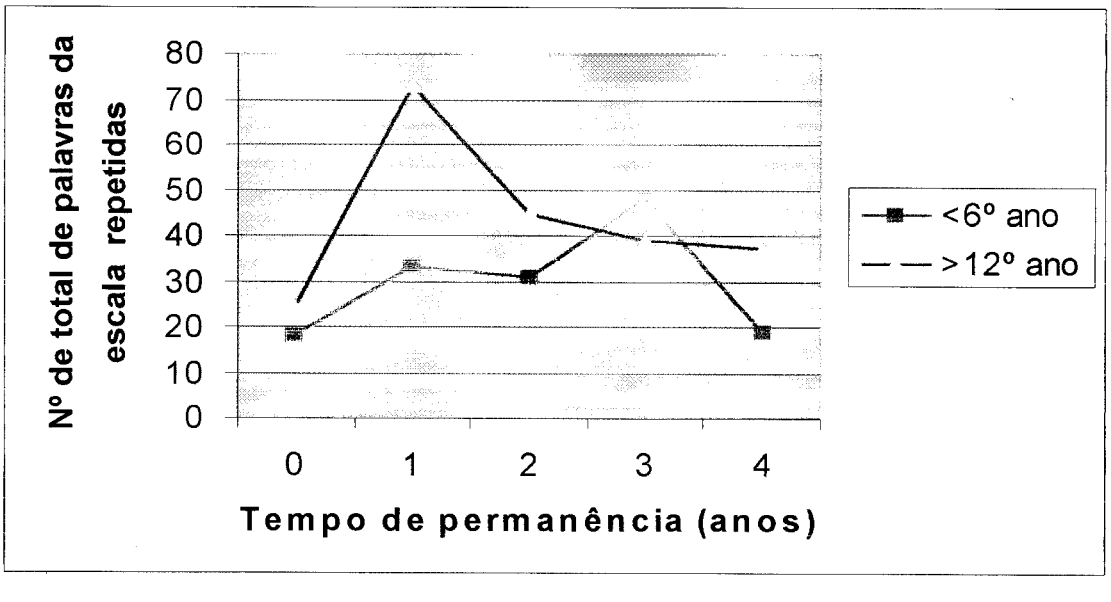


Figura 6 – Interacção entre a escolaridade da mãe e o tempo de permanência da criança no jardim de infância sobre o total de palavras repetidas.



O grupo de crianças com três anos de permanência no jardim de infância apresenta características particulares – as crianças cujas mães têm um nível de escolaridade superior ao 12° ano apresentam valores mais baixos do que as crianças cujas mães têm um nível de escolaridade inferior ao 6° ano, ao contrário de todas os outros subgrupos considerados em função do tempo de permanência do jardim de infância (**Figura 6**).

A análise de variância oneway, dos resultados em termos de frequências relativas, tomando como variável independente o tempo de permanência no jardim de infância, e como variável dependente a frequência relativa de cada categoria da Grelha da Análise Morfossintáctica, conforme se pode ver no **Quadro 23,** apenas revelou um efeito significativo do tempo de permanência no jardim de infância sobre a frequência relativa dos **adjectivos** ($F_{4,51}$=3.3137, p=.0173).

Isto significa que quanto maior o tempo de permanência no jardim de infância, maior a probabilidade da criança utilizar adjectivos, em relação aos outros tipos de palavras considerados na análise morfossintáctica.

Por sua vez, a análise de variância multivariada, tomando como variáveis independentes a escolaridade da mãe e o tempo de permanência, e como medidas dependentes as frequências relativas das categorias da Grelha da Análise Morfossintáctica, revelou apenas um efeito significativo univariado do tempo sobre a frequência relativa dos **adjectivos** ($F_{4,46}$=3.095, p=.024), logo o tempo de permanência só afecta os adjectivos, e um efeito univariado da escolaridade da mãe sobre a frequência relativa dos **artigos** ($F_{1,46}$=4.476, p=.040), das **orações independentes** ($F_{1,46}$=9.809, p=.003) e **orações coordenadas** ($F_{1,46}$=6.441, p=.015); da mesma forma a escolaridade da mãe só afecta a utilização destas categorias.

Quadro 23 - Médias e desvios-padrão das frequências relativas das categorias da Grelha de Análise Morfossintáctica em função dos anos de permanência das crianças no jardim de infância. Valores de F e p.

Categorias	Tempo (anos)	Média da Frequência relativa	Desvio Padrão	$F_{4,51}$	p
1- Substantivos	**0**	0.177	0.0396	0.3177	.8649
	1	0.171	0.0268		
	2	0.176	0.0324		
	3	0.172	0.0302		
	4	0.187	0.0198		
2- Adjectivos	**0**	0.041	0.0267	3.3137	.0173
	1	0.039	0.0195		
	2	0.034	0.0175		
	3	0.022	0.0076		
	4	0.042	0.0172		
3- Verbos	**0**	0.179	0.0205	0.9202	.4595
	1	0.180	0.0199		
	2	0.178	0.0166		
	3	0.184	0.0148		
	4	0.167	0.0205		
4- Pronomes	**0**	0.041	0.0286	0.4542	.7689
	1	0.039	0.0207		
	2	0.049	0.0160		
	3	0.046	0.0217		
	4	0.041	0.0268		
5- Artigos	**0**	0.128	0.0339	1.3956	.2487
	1	0.101	0.0270		
	2	0.102	0.0181		
	3	0.097	0.0263		
	4	0.117	0.0274		
6- Advérbios	**0**	0.086	0.0512	1.5156	.2115
	1	0.106	0.0227		
	2	0.098	0.0167		
	3	0.101	0.0309		
	4	0.074	0.0378		
7- Preposições	**0**	0.060	0.0273	0.5724	.6839
	1	0.076	0.0227		
	2	0.079	0.0175		
	3	0.078	0.0181		
	4	0.079	0.0182		
8- Conjunções	**0**	0.100	0.0102	0.4310	.7856
	1	0.093	0.0321		
	2	0.098	0.0236		
	3	0.104	0.0191		
	4	0.100	0.0216		
9.1- Orações independentes	**0**	0.441	0.4475	0.6845	.6060
	1	0.570	0.2559		
	2	0.565	0.1231		
	3	0.557	0.2160		
	4	0.405	0.2718		
9.2- Orações coordenadas	**0**	0.559	0.4475	1.1042	.3647
	1	0.334	0.1924		
	2	0.374	0.1467		
	3	0.374	0.2232		
	4	0.490	0.1572		
9.3- Orações subordinadas	**0**	0.000	0.0000	0.9309	.4535
	1	0.096	0.0989		
	2	0.061	0.0463		
	3	0.070	0.0571		
	4	0.105	0.2210		

4.4 – HOME – relação com as variáveis sócio-demográficas

4.4.1 - Relação entre o sexo e os resultados da HOME

A fim de analisar a relação entre os resultados da HOME – nota global e nota por subescala – e o sexo da criança foram realizados testes de diferenças de médias t-Student. No **Quadro 24**, apresentam-se as médias e desvios-padrão da nota global e das notas dos níveis estimulação da aprendizagem, estimulação da linguagem, ambiente físico, carinho e atenção, estimulação académica, modelagem, variedade de experiência, e aceitação, para os grupos de crianças do sexo masculino e do sexo feminino. Também se apresentam os valores dos testes t-Student, t(58), e os respectivos níveis de significância.

Quadro 24- Médias e desvios-padrão da HOME- Subescalas e nota global – em função do sexo das crianças. Valores de t e p.

Subescala	Sexo	Média	Desvio Padrão	t(58)	p
I- Estimulação da aprendizagem	**1- Masculino**	6.97	2.71	-1.14	.260
	2- Feminino	7.70	2.26		
	Amostra total	7.33	2.05		
II- Estimulação da linguagem	**1- Masculino**	5.47	1.28	-0.69	.496
	2- Feminino	5.67	0.96		
	Amostra total	5.57	1.13		
III- Ambiente físico	**1- Masculino**	6.77	0.57	1.21	.232
	2- Feminino	6.60	0.50		
	Amostra total	6.68	0.54		
IV- Carinho e atenção	**1- Masculino**	5.20	1.35	-0.62	.539
	2- Feminino	5.43	1.57		
	Amostra total	5.32	1.46		
V- Estimulação académica	**1- Masculino**	3.60	1.07	0.23	.818
	2- Feminino	3.53	1.17		
	Amostra total	3.57	1.11		
VI- Modelagem	**1- Masculino**	3.17	1.15	-2.14	.036
	2- Feminino	3.83	1.26		
	Amostra total	3.50	1.24		
VII- Variedade de experiência	**1- Masculino**	6.30	1.29	-1.14	.258
	2- Feminino	6.70	1.42		
	Amostra total	6.50	1.36		
VIII- Aceitação	**1- Masculino**	3.80	0.76	0.19	.848
	2- Feminino	3.77	0.57		
	Amostra total	3.78	0.67		
HOME (Nota global)	**1- Masculino**	41.27	7.03	-1.16	.252
	2- Feminino	43.23	6.09		
	Amostra total	42.50	6.60		

Os testes t-Student mostram apenas a existência de uma relação significativa entre o sexo e a subescala da **modelagem**, pois as crianças do sexo masculino apresentam valores significativamente menores do que as crianças do sexo feminino t(58)=2.14, p=.036, conforme se pode constatar no **Quadro 24**.

Fazendo uma análise dos itens da HOME relacionados com a modelagem, verifica-se que as diferenças de médias entre os sexos se concretizam a nível do item relacionado com o facto dos pais adiarem a satisfação de pedidos alimentares antes das refeições (item 38) e com o facto da televisão ser utilizada de forma criteriosa (item 39). Provavelmente esta diferença de resultados entre os sexos deve-se à maior maior ênfase nestes aspectos na educação das meninas.

4.4.2 - Relação entre a escolaridade da mãe e os resultados da HOME

Para analisar a relação entre os resultados da HOME – nota global e nota por subescala – e a escolaridade da mãe, foram realizados testes de diferenças de médias t-Student. No **Quadro 25**, apresentam-se as médias e desvios-padrão da nota global e das notas dos níveis de estimulação da aprendizagem, estimulação da linguagem, ambiente físico, carinho e atenção, estimulação académica, modelagem, variedade de experiência e aceitação, para os dois grupos de crianças, cujas mães apresentam diferentes níveis de escolaridade. Também se apresentam os valores dos testes t-Student, t(58), e os respectivos níveis de significância.

Os testes t-Student mostram a existência de diferenças significativas nas médias de algumas subescalas da HOME, bem como na média do resultado global, entre as crianças com mães de níveis de escolaridade diferentes, conforme se pode verificar no **Quadro 25**.

As crianças com mães de escolaridade superior ao 12° ano apresentam valores significativamente maiores do que as crianças cujas mães têm escolaridade inferior ao 6° ano, no nível de **estimulação da aprendizagem**, t(58)=7.72, p<.001, **estimulação académica,** t(58)=3.88, p<.001, **modelagem,** t(58)=3.38, p=.001, **variedade de experiência,** t(58)=4.05, p<.001 e **total da escala** t(58)=5.93, p<.001.

O nível médio de **carinho e atenção** nas crianças com mães de escolaridade superior ao 12° ano, também é tendencialmente maior do que o das crianças com mães com escolaridade inferior ao 6° ano, t(58)=1.71, p=.092.

Quadro 25- Médias e desvios-padrão da HOME- Subescalas e nota global – em função do nível de escolaridade das mães das crianças. Valores de t e p.

Subescalas	Escolaridade da mãe	Média	Desvio Padrão	t(GL)	p
I- Estimulação da aprendizagem	**1- Inferior 6°**	5.57	2.16	t(46)=-7.72	<.001
	2- Superior 12°	9.10	1.27		
	Amostra total	7.33	2.05		
II- Estimulação da linguagem	**1- Inferior 6°**	5.43	1.07	t(58)=-0.92	.363
	2- Superior 12°	5.70	1.17		
	Amostra total	5.57	1.13		
III- Ambiente físico	**1- Inferior 6°**	6.63	0.55	t(58)=0.72	.475
	2- Superior 12°	6.73	0.52		
	Amostra total	6.68	0.54		
IV- Carinho e atenção	**1- Inferior 6°**	5.00	1.58	t(58)=-1.71	.092
	2- Superior 12°	5.63	1.27		
	Amostra total	5.32	1.46		
V- Estimulação académica	**1- Inferior 6°**	3.07	0.94	t(58)=-3.88	<.001
	2- Superior 12°	4.07	1.05		
	Amostra total	3.57	1.11		
VI- Modelagem	**1- Inferior 6°**	3.00	1.20	t(58)=-3.38	.001
	2- Superior 12°	4.00	1.08		
	Amostra total	3.50	1.24		
VII- Variedade de experiência	**1- Inferior 6°**	5.87	1.36	t(58)=-4.05	<.001
	2- Superior 12°	7.13	1.04		
	Amostra total	6.50	1.36		
VIII- Aceitação	**1- Inferior 6°**	3.67	.884	t(35)=-1.37	.180
	2- Superior 12°	3.90	.305		
	Amostra total	3.78	0.67		
HOME (Nota global)	**1- Inferior 6°**	38.23	5.93	t(58)=-5.93	<.001
	2- Superior 12°	46.27	4.47		
	Amostra total	42.50	6.60		

É interessante verificar que nas subescalas de estimulação da

linguagem, ambiente físico e carinho/aceitação não se encontraram diferenças de médias significativas entre as crianças com níveis de escolaridade diferentes. Em relação ao primeiro aspecto este resultado poderá dever-se ao facto dessa estimulação implicar mais tempo disponível para dialogarem. Dado que na zona de residência das crianças pertencentes a esta amostra tanto as mães com escolaridade superior como inferior apresentam horários de trabalho semelhantes, o tempo despendido no diálogo poderá ser também semelhante. Por sua vez os resultados a nível do ambiente físico explicam-se porque não se encontraram diferenças no tipo de habitação nas crianças com mães de escolaridade diferente.

Finalmente, os resultados semelhantes a nível da subescala de carinho/aceitação, nas diferentes crianças, uma vez que se relacionam com o comportamento da mãe em relação à criança, na altura da entrevista de passagem da HOME, poderão dever-se ao comportamento semelhante das mães ao longo da entrevista. De facto, tanto as mães com escolaridade inferior como superior mostraram-se mais interessadas em interagir com o Psicólogo, do que com a criança, uma vez que se tratava de uma situação nova e uma oportunidade única para pedirem algumas "opiniões" sobre o filho.

4.4.3 - Relação entre a idade da criança e os resultados da HOME

Para analisar a relação entre os resultados da HOME – nota global e nota por subescala – e a idade da criança, foram realizadas análises de variância (oneway) tomando como variável independente a faixa etária da criança (grupos etários: 5,0-5,4; 5,5-5,8; 5,9-5,12; 6,0-6,8) e como variável dependente cada subescala da HOME.

No **Quadro 26**, apresentam-se as médias e desvios-padrão da nota global e das notas das subescalas, para os grupos de crianças de diferentes faixas etárias. Também se apresentam os valores dos testes $F_{3,56}$ e os respectivos níveis de significância.

Quadro 26- Médias e desvios-padrão da HOME- Subescalas e nota global – em função do escalão etário das crianças. Valores de F e p.

Subescala	Idade (anos)	Média	Desvio Padrão	$F_{3,56}$	p
I- Estimulação da aprendizagem	**1- [5,0-5,4]**	6.50	2.55	3.0606	.0343
	2- [5,5-5,8]	8.17	2.36		
	3- [5,9-5,12]	5.92	2.50		
	4- [6,0-6,8]	7.95	2.22		
	Amostra total	7.33	2.50		
II- Estimulação da linguagem	**1- [5,0-5,4]**	5.20	1.23	2.5800	.0626
	2- [5,5-5,8]	5.78	1.17		
	3- [5,9-5,12]	5.00	1.08		
	4- [6,0-6,8]	5.95	0.91		
	Amostra total	5.57	1.13		
III- Ambiente físico	**1- [5,0-5,4]**	6.90	0.32	1.0330	.3851
	2- [5,5-5,8]	6.61	0.50		
	3- [5,9-5,12]	6.54	0.78		
	4- [6,0-6,8]	6.74	0.45		
	Amostra total	6.69	0.54		
IV- Carinho e atenção	**1- [5,0-5,4]**	5.20	1.87	0.3606	.7817
	2- [5,5-5,8]	5.39	1.50		
	3- [5,9-5,12]	5.00	1.08		
	4- [6,0-6,8]	5.53	1.47		
	Amostra total	5.32	1.46		
V- Estimulação académica	**1- [5,0-5,4]**	3.00	1.15	3.4162	.0234
	2- [5,5-5,8]	3.72	1.27		
	3- [5,9-5,12]	3.08	0.76		
	4- [6,0-6,8]	4.05	0.91		
	Amostra total	3.57	1.11		
VI- Modelagem	**1- [5,0-5,4]**	3.40	1.96	1.0659	.3709
	2- [5,5-5,8]	3.67	1.03		
	3- [5,9-5,12]	3.00	0.91		
	4- [6,0-6,8]	3.74	1.15		
	Amostra total	3.50	1.24		
VII- Variedade de experiência	**1- [5,0-5,4]**	6.50	1.58	3.3800	.0244
	2- [5,5-5,8]	6.72	1.13		
	3- [5,9-5,12]	5.54	1.33		
	4- [6,0-6,8]	6.95	1.22		
	Amostra total	6.50	1.36		
VIII- Aceitação	**1- [5,0-5,4]**	3.60	1.26	0.7959	.5013
	2- [5,5-5,8]	3.67	0.69		
	3- [5,9-5,12]	3.92	0.28		
	4- [6,0-6,8]	3.89	0.32		
	Amostra total	3.78	0.67		
HOME (Nota global)	**1- [5,0-5,4]**	40.30	7.70	3.8017	.0150
	2- [5,5-5,8]	43.72	6.80		
	3- [5,9-5,12]	38.00	5.82		
	4- [6,0-6,8]	44.79	4.76		
	Amostra total	42.25	6.60		

As análises de variância (oneway) revelaram a existência de alguns efeitos significativos da idade (ver **Quadro 26**), nomeadamente, estimulação da aprendizagem, estimulação académica, variedade de experiência e nota global. Porém, em relação à subescala **estimulação da aprendizagem** o teste Scheffé com nível de significância de .05, não revelou nenhuma diferença significativa nas médias ($F_{3,56}$=3.0906, p=.0343) dos diferentes escalões etários.

Apesar de se verificar a existência de uma relação significativa entre a idade e a **estimulação académica** ($F_{3,56}$=3.4162, p=.0234), o teste Scheffé com nível de significância de .05, não revelou novamente nenhuma diferença significativa entre os escalões etários. No que diz respeito à relação significativa entre a idade e a **variedade da experiência** ($F_{3,56}$=3.3800, p=.0244), o teste Scheffé mostrou que as crianças do terceiro escalão etário têm uma variedade de experiência significativamente menor do que as crianças do quarto escalão t(56)=-3.049, p=.004.

Relativamente à relação significativa entre a idade e o **total da escala** HOME ($F_{3,56}$=3.8017, p=.0150), o teste Scheffé mostrou que as crianças do terceiro escalão etário apresentam valores significativamente menores do que as crianças do quarto escalão, t(56)=-3.056, p=.003.

Não se encontrou uma relação significativa entre a idade e a **estimulação da linguagem** ($F_{3,56}$=2.5800, p=.0626), o nível de **ambiente físico** ($F_{3,56}$=1.0330, p=.3851), o nível de **carinho e atenção** ($F_{3,56}$=0.3606, p=.7817), e a **modelagem** ($F_{3,56}$=1.0659, p=.3709), nem com a **aceitação** ($F_{3,56}$=0.7959, p=.5013). Mais uma vez, as crianças com idades compreendidas entre 5 anos e 5 meses e 5 anos e 8 meses, obtiveram resultados superiores nas subescalas da HOME, do que as do período de idade seguinte, o que nos leva a pensar que se trata de facto de um grupo com características particulares, sobretudo se nos lembrarmos que estas

crianças também obtiveram resultados superiores na BLST e na Grelha de Análise Morfossintáctica.

4.4.4 - Relação entre o tempo de permanência da criança no jardim de infância e os resultados da HOME

No sentido de analisar a relação entre os resultados da HOME – nota global e nota por subescala – e o tempo de permanência no jardim de infância, foram realizadas análises de variância (oneway) tomando como variável independente o número de anos de permanência no jardim de infância e como variável dependente cada subescala da HOME. No **Quadro 27** apresentam-se as médias e desvios-padrão das notas das subescalas e da nota global da escala HOME, para os diferentes tempos de permanência da criança no jardim de infância.

As análises de variância (oneway), (ver **Quadro 27**), revelaram a existência de algumas relações significativas entre o tempo de permanência e, nomeadamente, a **estimulação da aprendizagem** ($F_{4,55}$=4.0306, p=.0062). As crianças com um ano de permanência no jardim de infância têm um nível de estimulação significativamente menor do que as crianças com três anos de permanência, t(55)=-3.731, p<.001.

Existe ainda uma relação significativa entre o tempo e a **estimulação académica** ($F_{4,55}$=3.7403, p=.0092), porém o teste Scheffé com nível de significância de .05, não revelou nenhuma diferença significativa entre os grupos com diferentes tempos de permanência no jardim de infância.

Encontrou-se igualmente uma relação significativa entre o tempo e os valores da **modelagem** ($F_{4,55}$=3.5364, p=.0122). As crianças com um ano de permanência têm um nível de estimulação significativamente menor do que as crianças com dois anos de permanência no jardim de

infância, t(55)=-3.349, p=.001.

Quadro 27- Médias e desvios-padrão da HOME – Subescalas e nota global – em função dos anos de permanência das crianças no jardim de infância. Valores de F e p.

Subescalas	Tempo (anos)	Média	Desvio Padrão	$F_{4,55}$	p
I- Estimulação da aprendizagem	**0**	6.33	1.53	4.0306	.0062
	1	5.74	2.75		
	2	8.08	2.50		
	3	8.43	1.60		
	4	7.60	2.51		
	Amostra total	7.33	2.50		
II- Estimulação da linguagem	**0**	6.00	0.00	2.0167	.1048
	1	5.32	1.20		
	2	5.08	0.79		
	3	6.05	1.16		
	4	5.40	1.14		
	Amostra total	5.57	1.13		
III- Ambiente físico	**0**	7.00	0.00	0.5175	.7231
	1	6.58	0.61		
	2	6.75	0.45		
	3	6.71	0.56		
	4	6.60	0.55		
	Amostra total	6.69	0.54		
IV- Carinho e atenção	**0**	5.00	1.00	1.1955	.3231
	1	4.95	1.58		
	2	6.00	1.60		
	3	5.19	1.36		
	4	5.80	0.84		
	Amostra total	5.32	1.46		
V- Estimulação académica	**0**	2.33	0.58	3.7403	.0092
	1	3.21	0.92		
	2	3.42	1.08		
	3	4.19	1.03		
	4	3.40	1.34		
	Amostra total	3.57	1.11		
VI- Modelagem	**0**	3.00	1.73	3.5364	.0122
	1	3.00	1.11		
	2	4.42	1.08		
	3	3.67	1.02		
	4	2.80	1.64		
	Amostra total	3.50	1.24		
VII- Variedade de experiência	**0**	6.33	2.08	1.2941	.2837
	1	6.05	1.62		
	2	7.17	1.03		
	3	6.57	1.21		
	4	6.40	0.89		
	Amostra total	6.50	1.36		
VIII- Aceitação	**0**	4.00	0.00	0.9102	.4646
	1	3.58	1.02		
	2	3.92	0.29		
	3	3.90	0.30		
	4	3.60	0.89		
	Amostra total	3.78	0.67		
HOME (Nota global)	**0**	40.00	5.29	3.3544	.0158
	1	38.42	7.06		
	2	44.83	5.59		
	3	44.71	5.17		
	4	41.60	7.64		
	Amostra total	42.25	6.60		

Não se verificaram efeitos significativos do tempo de permanência sobre os valores da **estimulação da linguagem** ($F_{4,55}$=2.0167, p=.1048), **ambiente físico** ($F_{4,55}$=0.5175, p=.7231), do **carinho e atenção** ($F_{4,55}$=1.1955, p=.3231), da **aceitação** ($F_{4,55}$=0.9102, p=.4646), e da **variedade da experiência** ($F_{4,55}$=1.2941, p=.2837).

Finalmente, a análise de variância (oneway) revela uma relação significativa entre o tempo de permanência e o **total da escala** HOME ($F_{4,55}$=3.3544, p=.0158). As crianças com um ano de permanência têm valores totais da escala HOME significativamente menores do que as crianças com três anos de permanência, t(55)=-3.245, p=.002.

No sentido de verificar se os resultados significativamente superiores, encontrados nas crianças com tempo de permanência maior, se deveriam a esse facto, ou à maior escolaridade das mães das crianças com maiores tempos de permanência no jardim de infância, realizou-se uma análise de variância bivariada, tomando como variáveis independentes a escolaridade da mãe e o tempo de permanência da criança no jardim de infância, e como variáveis dependentes as subescalas da HOME. Verificou-se a existência de um efeito univariado significativo da interacção entre a escolaridade da mãe e o tempo de permanência no jardim de infância (ver **Figura 7** e **Figura 8**) sobre a **estimulação da aprendizagem** ($F_{4,50}$=2.770, p=.037), e sobre a **modelagem** ($F_{4,50}$=3.651, p=.011).

Existe um efeito univariado significativo do tempo de permanência sobre a **modelagem** ($F_{4,50}$=3.415, p=.015), e um efeito tendencialmente significativo sobre a **estimulação académica** ($F_{4,50}$=2.382, p=.064). Mais uma vez, os efeitos significativos do tempo de permanência, detectados na análise a um factor sobre a estimulação da aprendizagem, estimulação académica e total da escala, podem ser explicados pela influência da escolaridade da mãe.

F.P.C.E. BIBLIOTECA U.P.

Verificou-se um efeito univariado significativo da escolaridade da mãe sobre a **estimulação da aprendizagem** ($F_{1,50}$=30.967, p<.001), sobre a **estimulação académica** ($F_{1,50}$=8.974, p=.004), sobre a **modelagem** ($F_{1,50}$=19.065, p<.001), sobre a **variedade da experiência** ($F_{1,50}$=10.020, p=.003), e sobre o **total da escala** ($F_{1,50}$=21.491, p=<.001).

Figura 7- Interacção entre a escolaridade da mãe e tempo de permanência da criança no jardim de infância sobre a estimulação da aprendizagem.

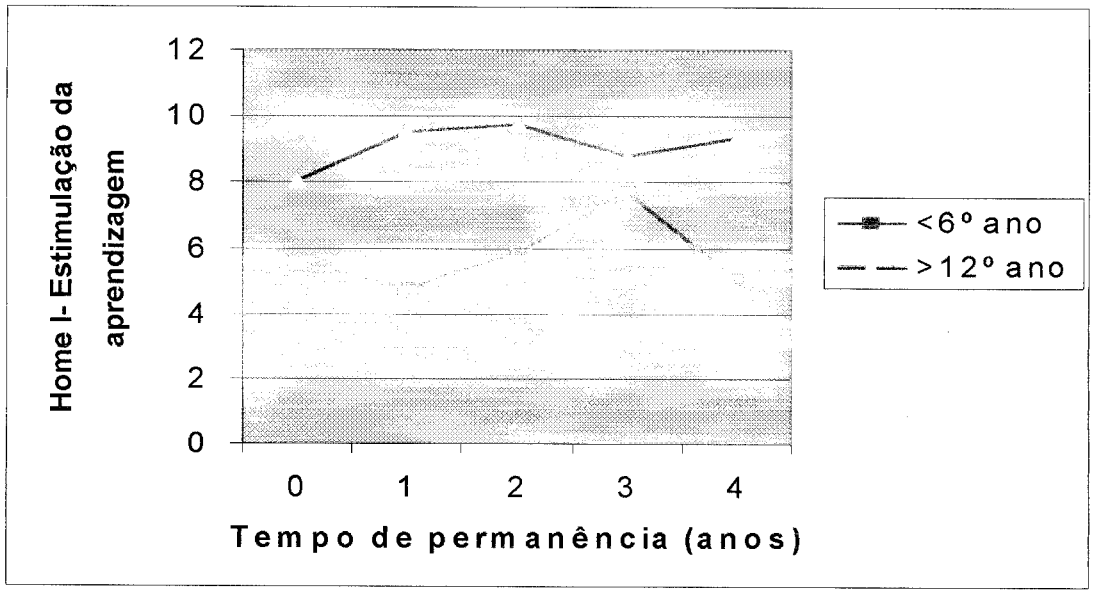
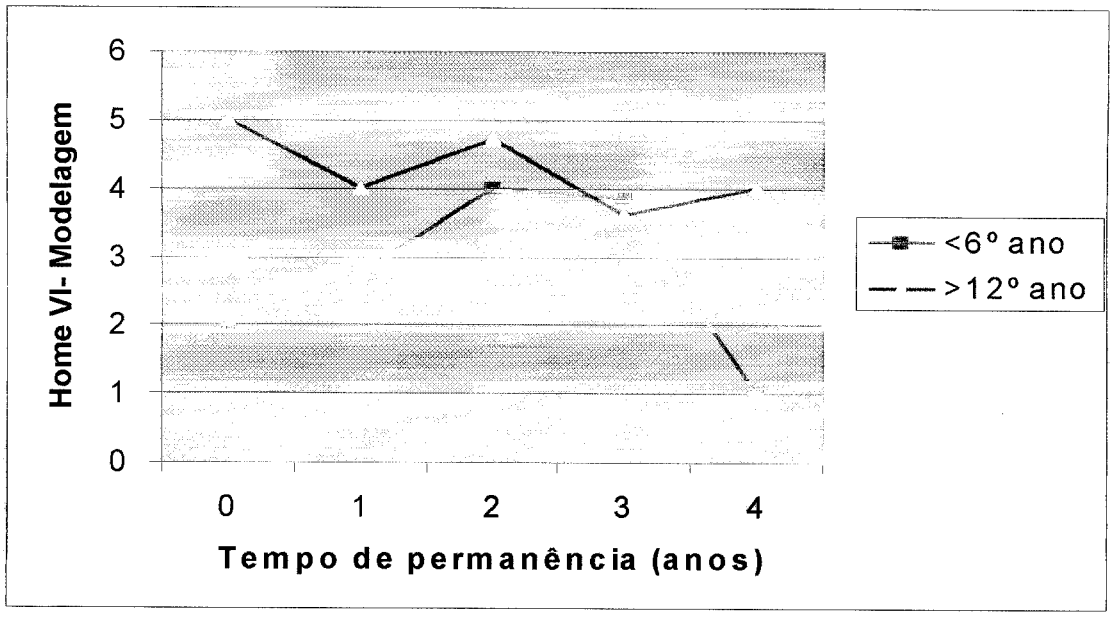


Figura 8- Interacção entre escolaridade da mãe e tempo de permanência da criança no jardim de infância sobre a modelagem.



4.5 - Análise Correlacional entre o total da escala BLST, o total de palavras analisadas pela Grelha de Análise Morfossintáctica e o total da escala HOME

Para testar a hipótese deste trabalho, segundo a qual os níveis de desenvolvimento linguísticos (medidos pela BLST e Grelha de Análise Morfossintáctica) aumentam com a estimulação no ambiente familiar (medido pela HOME), realizou-se uma análise correlacional entre estas variáveis, que consta do **Quadro 28**.

Quadro 28- Matriz das correlações entre os totais das escalas BLST, HOME e o total de palavras da Grelha de Análise Morfossintáctica.

	BLST vs HOME	**BLST vs total de palavras da Grelha**	**HOME vs total de palavras da Grelha**
Amostra global	0.462 p<.001	0.263 p=.050	0.132 n. s.
Sexo Masculino	0.476 p=.008	0.165 n. s.	0.060 n. s.
Sexo Feminino	0.444 p=.014	0.351 p=.062	0.154 n. s.
Escolaridade da mãe <6º	0.487 p=.006	0.268 n. s.	0.091 n. s.
Escolaridade da mãe >12º	-0.021 n. s.	0.099 n. s.	-0.125 n. s.
Idade =1	0.405 n. s.	-0.152 n. s.	0.610 p=.061
Idade =2	0.189 n. s.	0.307 n. s.	-0.229 n. s.
Idade =3	0.243 n. s.	0.384 n. s.	-0.534 p=.091
Idade =4	0.663 p=.002	0.294 n. s.	0.334 n. s.
Tempo<1 ano	0.889 p=.304	0.279 n. s.	0.689 p=.516
Tempo=1 ano	0.477 p=.039	0.300 n. s.	0.334 n. s.
Tempo=2 anos	0.481 p=.113	0.270 n. s.	0.219 n. s.
Tempo=3 anos	0.165 p=.113	0.282 n. s.	-0.183 n. s.
Tempo=4 anos	0.560 n. s.	0.896 p=.039	0.513 n. s.

Da análise da matriz de correlações, apresentada no **Quadro 28,** podemos constatar a existência de correlações significativas, para a **amostra global**, entre a BLST e a HOME, assim como entre a BLST e o total de palavras da Grelha da Análise Morfossintáctica. Assim, para a amostra total poder-se-á considerar que, quanto maior o resultado na BLST, maior o resultado na HOME e vice versa. Da mesma forma, verifica-se que as crianças que apresentam um bom nível linguístico nas componentes avaliadas pela BLST (conhecimento semântico, regras morfológicas, regras de sintaxe, percepção visual e percepção auditiva) também apresentam um bom nível de desempenho morfossintático, avaliado pela Grelha de Análise Morfossintáctica.

Quando se analisam as correlações parciais (para as crianças do **sexo** masculino ou do sexo feminino), verifica-se que somente a BLST e a HOME estão correlacionadas. O mesmo acontece nas crianças cuja mãe apresentam **escolaridade** inferior ou igual ao 6º ano. O mesmo será dizer que, apenas nas crianças com mães com escolaridade inferior, o desenvolvimento linguístico é maior quanto maior a estimulação no ambiente familiar, o que não acontece nas crianças cujas mães apresentam escolaridade superior. Este aspecto poderá estar associado ao facto das crianças com mães de escolaridade superior terem a oportunidade de contactar com outros contextos e experiências estimulantes, vedadas às outras crianças, situações essas que poderão colmatar as eventuais experiências de menor estimulação em casa. De facto, as mães poderão exercer um baixo nível de estimulação directa em casa, por exemplo, devido a uma actividade profissional mais intensa, mas proporcionar às crianças situações fora de casa mais ricas em termos de estimulação da linguagem, como sejam a participação em desportos colectivos.

Este resultado contradiz os resultados do estudo de Parks e Bradley

(1991). Tal como foi referido na relevância do estudo empírico, estes autores verificaram que apenas nas famílias de estatuto sócio-económico médio, as crianças brincam com brinquedos apropriados e mostravam um óptimo desenvolvimento social e do discurso. Poderemos considerar, pela análise anterior, que a BLST revelou-se um instrumento adequado para avaliação do nível linguístico. Da mesma forma mostrou-se diferenciador dos níveis de estimulação do ambiente familiar, com excepção das mães com nível escolaridade igual ou superior ao 12° ano. Nestas mães a relação não se verifica, ou seja, ambientes familiares estimulantes não correspondem a níveis linguísticos superiores, o que mostra que possivelmente outras variáveis explicarão tal resultado.

Por outro lado, o desenvolvimento linguístico da criança aumenta com a estimulação no ambiente familiar, de forma significativa, apenas no quarto grupo de idades, ou seja entre os 6,0 e os 6,8 anos. Este aspecto poderá estar associado ao facto de neste grupo de idades existirem mais meninas (onze) do que meninos (oito), e como verificamos já anteriormente na análise de variância da Home em relação ao sexo, os resultados são significativamente superiores nas meninas na subescala da modelagem, apontando para uma maior influência dos comportamentos dos pais nas suas aprendizagens.

As correlações entre os totais da BLST, Grelha de Análise Morfossintáctica e HOME, foram calculadas, igualmente, para a variável tempo de permanência no infantário (ver **Quadro 28**). Dado que a dimensão de cada subgrupo em termos de tempo de permanência é reduzida, nomeadamente o subgrupo de tempo de permanência 0 (três crianças) e o sugrupo de tempo de permanência 4 (cinco crianças), há que analisar os resultados dessa correlação de forma cuidadosa.

Assim, tendo em conta o **tempo de permanência** no jardim de infância, verificaram-se correlações significativas entre a BLST e o total

das palavras da Grelha de Análise Morfossintáctica, para as crianças que frequentam o jardim de infância há quatro anos. Este facto poderá estar associado à estimulação que é proporcionada no ambiente do jardim de infância, que irá contribuir para um desenvolvimento linguístico global.

Da mesma forma, verificam-se correlações significativas entre a BLST e a HOME, nas crianças que frequentam o jardim de infância há um ano. Este aspecto poderá estar relacionado com o facto de, no primeiro ano de permanência no jardim de infância, os resultados da estimulação nesta instituição ainda não terem surtido efeito de forma a ultrapassar a estimulação no ambiente familiar. Note-se que, apesar do coeficiente de correlação entre a BLST e a HOME, para as crianças com tempo de permanência inferior a um ano, ser elevado, o nível de significância é baixo devido a existirem apenas três elementos neste grupo (R=.889, p=.304). A fim de verificar a existência de correlações entre as subescalas da BLST e as subescalas da HOME, duma forma mais pormenorizada, realizou-se uma análise correlacional (ver **Quadro 29**).

Quadro 29 - Matriz da correlações entre as subescalas da HOME e as subescalas das BLST. Coeficientes de correlação e níveis de significância.

	Parte I Conhecimento semântico	**Parte II Regras Morfológicas**	**Parte III Regras de Sintaxe**	**Parte IV Percepção Visual**	**Parte V Percepção Auditiva**	**BLST**
I- Estimulação da Aprendizagem	.5262 p<.001	.4561 p<.001	.2581 p=.046	.3260 p=.011	.4068 p=.001	.5187 p<.001
II- Estimulação da Linguagem	.3357 p=.009	.2746 p=.034	.0260 p=.844	.2236 p=.086	.1917 p=.142	.2994 p=.020
III- Ambiente físico	-.1221 p=.353	-.1720 p=.189	.2010 p=.124	-.0129 p=.922	-.0124 p=.925	-.0720 p=.584
IV- Carinho e Atenção	.0891 p=.498	.1780 p=.174	-.0699 p=.596	.2587 p=.046	.3561 p=.005	.1666 p=.203
V- Estimulação Académica	.4396 p<.001	.3422 p=.007	.1745 p=.182	.1704 p=.193	.3260 p=.011	.3966 p=.002
VI- Modelagem	.2187 p=.093	.2216 p=.089	.0883 p=.502	.2096 p=.108	.1341 p=.307	.2299 p=.077
VII- Variedade de experiência	.2943 p=.022	.2270 p=.081	.0896 p=.496	.3256 p=.011	.3197 p=.013	.3129 p=.015
VIII- Aceitação	.0608 p=.644	.0567 p=.667	-.0101 p=.939	.1459 p=.266	.1863 p=.154	.0918 p=.485
HOME	.4485 p<.001	.3970 p=.002	.1667 p=.203	.3678 p=.004	.4294 p=.001	.4625 p<.001

Assim pode-se constatar a existência de diversas correlações significativas, nomeadamente:

- correlações positivas dos valores de todas as subescalas e do total da escala BLST com o nível de estimulação da aprendizagem;
- correlações positivas dos níveis de conhecimento semântico, regras morfológicas e total da escala BLST com o nível de estimulação da linguagem;
- correlações positivas dos níveis da percepção visual e da percepção auditiva com o nível de carinho e atenção;
- correlações positivas dos níveis de conhecimento semântico, regras morfológicas, percepção auditiva e total da escala BLST com o nível de estimulação académica;
- correlações positivas dos níveis de conhecimento semântico, percepção visual, percepção auditiva e total da escala BLST com o nível da variedade de experiência;
- correlações positivas dos níveis de conhecimento semântico, regras morfológicas, percepção visual, percepção auditiva e total da escala BLST (já referida anteriormente) com o total da escala HOME;
- o nível das regras de sintaxe apenas está (positivamente) correlacionado com o nível de estimulação da aprendizagem;
- o nível de conhecimento semântico está positivamente correlacionado com a estimulação da aprendizagem, a estimulação da linguagem, a estimulação académica e a variedade de experiência.
- o conhecimento das regras morfológicas está positivamente correlacionado com as subescalas da HOME referidas no ponto anterior excepto a variedade de experiência.
- a percepção visual está positivamente correlacionada com os níveis de estimulação da aprendizagem, carinho e atenção e variedade de experiência.

- a percepção auditiva está correlacionada positivamente também com o nível de estimulação académica, para além das subescalas da HOME correlacionadas com a percepção visual.
- Finalmente, o nível de desenvolvimento linguístico avaliado pelo total da escala BLST está positivamente correlacionado com os níveis de estimulação da aprendizagem, estimulação da linguagem, estimulação académica e a variedade de experiência.

Não existem correlações significativas entre qualquer subescala e total da escala BLST e o nível de ambiente físico, o mesmo ocorrendo em relação à modelagem e aceitação, para a amostra global.

No sentido de verificar se os níveis de desenvolvimento linguístico (avaliados pela BLST e Grelha de Análise Morfossintáctica) aumentam com a estimulação no ambiente familiar (avaliado pela HOME) considerando simultaneamente a escolaridade da mãe e o tempo de permanência no infantário, realizou-se uma análise correlacional. No entanto, os resultados desta análise foram limitados devido à reduzida dimensão de alguns subgrupos (tempo de permanência inferior a 1 e ambos os níveis de escolaridade da mãe; tempo de permanência 4 e escolaridade inferior ou igual ao 6° ano).

Verificou-se para o tempo de permanência de dois anos e para o nível de escolaridade da mãe inferior ou igual ao 6° ano uma correlação significativa (R=0.929, p=.022) entre a estimulação no ambiente familiar (HOME) e os resultados da Grelha de Análise Morfossintáctica.

4.6 – Regressão linear: BLST= f (HOME)

No sentido de saber se os valores da HOME podem predizer o nível de desenvolvimento linguístico medido pela BLST, realizou-se uma

regressão linear entre as duas variáveis.

A equação BLST= f(HOME) obtida por regressão linear foi a seguinte (R^2= .21389, $F_{1,58}$= 15.781, p=.0002):

$$BLST = 1{,}207128\ HOME + 55{,}932165 \qquad (eq.1)$$

Esta equação permite, com elevado nível de significância, predizer o nível linguístico a partir da avaliação da estimulação em casa.

4.7 – Comentários aos instrumentos de recolha de dados decorrentes da sua aplicação

4.7.1 - BLST

A B.L.S.T é um instrumento de identificação da linguagem da criança, que deverá ser complementado com outros instrumentos e métodos especificamente avaliativos, de forma a permitir chegar a um resultado, no que concerne à linguagem, que poderá ajudar os educadores a traçar estratégias de estimulação, tão importantes para o desempenho a nível da aprendizagem na leitura e escrita, no primeiro ciclo, como referido na introdução deste trabalho.

A aplicação da BLST corresponde a um primeiro passo de um processo de identificação/avaliação, que deverá anteceder qualquer processo de intervenção, pelo que se torna importante, antes de mais, reconhecer algumas das limitações encontradas na aplicação desta escala, ao longo deste trabalho.

De facto, apesar de reconhecermos que se trata de um instrumento completo para a avaliação da linguagem expressiva, no geral[45], encontramos algumas dificuldades aquando da sua utilização. Verificamos

[45] Neste momento a autora da adaptação portuguesa da BLST, encontra-se a realizar estudos no sentido de introduzir alterações na mesma tentando ultrapassar as limitações encontradas, nomeadamente a nível da morfossintaxe no trabalho de adaptação.

que grande número de crianças manifestavam sinais de cansaço, como por exemplo suspiros, olhar para o lado, perguntar se faltava muito para acabar, perante um número tão grande de imagens. Por outro lado, o facto das imagens não serem a cores foi alvo de muitas reclamações por parte das crianças.

Em relação aos itens, há a notar o seguinte:

- a imagem suporte aos itens referentes às partes do corpo é pouco nítida, sendo muito difícil a identificação especialmente do tornozelo (item 8);
- a imagem referente ao item 23 é igualmente ambígua, pois pode mostrar igualmente uma actividade de escrita ou de desenho, sendo considerada como resposta correcta apenas a primeira;
- nos itens para identificação de categorias, nomeadamente no item 31, quando foi pedido para a criança identificar "coisas quentes", algumas foram induzidas a responder com base nas imagens referentes ao pequeno almoço, pelo facto da caneca ter um líquido quente. Da mesma forma, quando foi pedido às crianças que apontassem as coisas para o pequeno - almoço (item 30), elas assinalaram, com frequência, a fruta. Quando lhes foi pedido para assinalar os brinquedos (item 29) os rapazes apontaram, várias vezes os itens considerados na categoria dos meios de transporte;
- grande parte das crianças manifestaram dificuldades nas respostas aos itens 76, 77 e 78, percebendo com muita dificuldade o que lhes era pedido;
- a grande dificuldade foi encontrada nos itens 116, 117,118 e 119, nos quais a criança era convidada a avaliar a correcção de certas frases. Verificou-se que nenhuma acertou e muito menos foi capaz de as repetir correctamente, pelo que consideramos estes itens difíceis e sobretudo muito pouco discriminativos.
- foi unânime o agrado das crianças perante os itens para avaliação dos

plurais (itens 91 a 93), assim como todos os itens da percepção visual (itens 120 a 138), o que significa que são importantes, apesar do pequeno contributo na avaliação linguística, como refere a autora da adaptação (Viana, 1993).

4.7.2 - Grelha de Análise Morfossintáctica

Em relação a este instrumento de avaliação deve-se referir a sua utilidade na organização dos dados recolhidos ao longo da contagem pela criança da história do Capuchinho Vermelho. As críticas a apresentar estão relacionadas com a recolha de dados suficientes para a aplicação da mesma. Por isso torna-se pertinente levantar as seguintes questões:

- Qual a melhor forma de recolher os dados a organizar? Através de uma história conhecida da criança? Quantas vezes terá a criança ouvido a história? Todas as crianças terão ouvido a mesma história o mesmo número de vezes?
- Será que os dados recolhidos e posteriormente organizados segundo esta grelha, não serão inferiores nas crianças que falam menos? Como colmatar a menor produção linguística destas crianças?
- Será que o facto do psicólogo repetir o que a criança ia verbalizando, não diminuia a espontaneidade da criança na contagem da história?

4.7.3 - HOME

A principal crítica a apontar a este instrumento de avaliação prende-se com o facto do mesmo assentar na necessidade de ser passado no ambiente familiar. Este facto esteve na origem das dificuldades em

encontrar famílias, que integrassem a amostra deste estudo com disposição para receberem os técnicos em suas casas. Verificamos mesmo que algumas famílias, após terem acedido a participar no estudo, desistiram depois da avaliação linguística das crianças e antes da deslocação dos técnicos a suas casas, o que implicou a anulação dos dados já recolhidos. A necessidade de contactar outras famílias foi responsável pelo alargamento do período previsto para recolha dos dados relativos à amostra.

Por outro lado, ao longo da passagem da HOME, houve itens que se mostraram nada discriminativos como é o caso dos itens 19 (o edifício parece seguro), 21 (o interior do apartamento não é escuro nem árido) e 23 (a casa tem mais de nove metros quadrados de espaço habitável, por pessoa), uma vez que foram sempre cotados positivamente. Tal facto deve-se à valorização atribuída, pelas pessoas das zonas habitacionais consideradas na amostra, à habitação da família. Todas as famílias avaliadas apresentavam casas amplas e bem cuidadas.

Verificou-se ainda a necessidade de realizar uma entrevista mais longa nalguns casos, para colmatar as respostas a inúmeras questões que foram levantadas pelas famílias (sobre o desenvolvimento psicológico da criança), aproveitando a ida dos técnicos a sua casa.

Capítulo 5 - Conclusões e sugestões para futuras investigações

5.1 - Conclusões

Neste trabalho propusemo-nos estudar a relação entre o desenvolvimento linguístico da criança de idade pré-escolar e a estimulação no contexto familiar. Pretendeu-se verificar a hipótese, segundo a qual, quanto maior o nível de estimulação em casa, maior o desenvolvimento linguístico das crianças.

Os resultados obtidos estão de acordo com os resultados dos estudos realizados noutros países onde se têm mostrado que crianças expostas a níveis de estimulação em casa mais elevados, apresentam uma competência linguística superior, como é o caso do estudo realizado por Dickinson e Tabors (1991).

Por sua vez Parks e Bradley (1991) ao estudarem a interacção entre as características do ambiente em casa e as suas relações com a competência da criança, verificaram que crianças muito expostas a brinquedos apropriados mostraram um óptimo desenvolvimento social e do discurso e um maior envolvimento materno.

Na mesma altura Wolf (1991) verificou a existência de uma influência significativa da informação resultante das actividades de brincadeira, da vontade da mãe em contar histórias acerca da sua própria infância, da vontade dos pais em conversar com os seus filhos, no desenvolvimento da capacidade comunicativa da criança.

Os resultados da pesquisa empírica considerada nesta dissertação mostram que é possível concluir sobre uma relação no mesmo sentido entre o desenvolvimento linguístico e a estimulação em casa.

Concretamente, ao verificar como variam a linguagem e a

estimulação em casa, em relação às variáveis independentes (sexo, nível de escolaridade da mãe, idade da criança, tempo de permanência no jardim de infância) encontraram-se os seguintes resultados:

a) na linguagem avaliada através da BLST:

- não há diferenças significativas na média do resultado global e nas médias das subescalas para ambos os sexos;
- as crianças cujas mães apresentam escolaridade igual ou superior ao 12º ano, apresentam resultados globais significativamente maiores quer resultados nas subescalas de conhecimento semântico, regras morfológicas, percepção visual e percepção auditiva;
- o resultado global, assim como o nível do conhecimento semântico, regras morfológicas e percepção visual aumenta significativamente com a idade da criança;
- quanto maior o tempo de permanência no jardim de infância maiores são os resultados no conhecimento semântico e no total da escala;

b) na linguagem na sua vertente morfossintáctica:

- os resultados, em termos quantitativos, são significativamente superiores no sexo feminino, em termos de substantivos, adjectivos, verbos, artigos e orações independentes;
- o mesmo sucede em relação às palavras repetidas, em que as meninas apresentam resultados significativamente superiores em relação a substantivos, adjectivos e artigos;
- a analise das frequências relativas mostra apenas um resultado significativamente superior no sexo feminino nos adjectivos;
- as crianças cujas mães apresentam escolaridade superior ou igual ao

12º ano, apresentam resultados significativamente superiores, apenas em relação a algumas categorias de palavras repetidas, como é o caso das orações independentes, pronomes e preposições;

- os resultados a nível dos pronomes e orações independentes são diferentes consoante o tempo de permanência no jardim de infância dentro do mesmo tipo de escolaridade das mães.

c) no nível de estimulação em casa avaliado através da HOME:

- os resultados só diferem em relação ao sexo na subescala da modelagem, sendo os mesmos significativamente superiores nas meninas;
- as crianças com mães de escolaridade superior apresentam resultados globais na escala e nas subescalas de estimulação da aprendizagem, estimulação académica, modelagem e variedade de experiência, significativamente superiores às restantes crianças;
- por sua vez, quanto maior a idade da criança, maior os níveis totais da escala, da estimulação de aprendizagem, da estimulação académica, e variedade da experiência;
- é de notar que as crianças com idades compreendida entre 5 anos e 5 meses e 5 anos e 8 meses, apresentam sempre resultados significativamente superiores aos do escalão etário seguinte (5 anos e 9 meses e 6 anos);
- quanto maior o tempo de permanência no jardim de infância, maiores os resultados globais e nas subescalas que avaliam a estimulação da aprendizagem, estimulação académica e modelagem;
- verificou-se que a estimulação da aprendizagem e modelagem é diferente nas crianças com mães de escolaridade superior e com tempos dissemelhantes de permanência no jardim de infância.

d) Quanto à relação entre o nível linguístico da criança em idade pré-escolar e o nível de estimulação no ambiente familiar:

- para a amostra global, encontraram-se correlações elevadas entre a BLST e a HOME, assim como entre a BLST e a Grelha de Análise Morfossintáctica;
- em ambos os sexos há uma correlação significativa entre a BLST e a HOME;
- apenas nas crianças cujas mães apresentam escolaridade igual ou inferior ao 6º ano, a correlação entre a BLST e a HOME é significativa. Este resultado poderá estar relacionado com o facto das crianças, cujas mães apresentam escolaridade superior, sofrerem influências de outros factores resultantes de um número de experiências mais diversificado para além do ambiente familiar;
- tomando como variáveis independentes a escolaridade da mãe e o tempo de permanência no jardim de infância, verifica-se apenas uma correlação significativa entre a HOME e a Grelha de Análise Morfossintáctica nas crianças com dois anos de permanência no jardim de infância, nos dois níveis de escolaridade das mães.

e) Quanto à possibilidade de predizer o nível linguístico da criança em idade pré-escolar através do nível de estimulação no contexto familiar:

- verificou-se como resultado da análise de regressão linear, que tal possibilidade se concretiza.

Em suma, poderemos concluir que a hipótese deste estudo foi validada, ou seja, o desenvolvimento linguístico das crianças em idade pré-escolar aumenta com a estimulação no ambiente familiar, embora essa

relação seja significativa apenas para certas condições em termos de características sócio-demográficas das crianças.

5.2 – Sugestões para futuras investigações

Tratando-se de um estudo, que abrange apenas uma amostra de crianças pertencentes a uma determinada zona do país - o Vale do Ave - seria aconselhável o alargamento do mesmo a outras regiões culturalmente diferentes, de forma a poder generalizar os resultados à população portuguesa, apesar dos custos elevados que um estudo desta natureza implica, mesmo com uma amostra reduzida, devido à necessidade de deslocações a casa dos elementos da amostra.

Por outro lado, tal alargamento permitiria estudar aspectos omissos neste estudo como sejam a interferência das variáveis socioculturais no desenvolvimento linguístico e no nível de estimulação em casa. De facto um nível de escolaridade elevado não significa necessariamente um nível sociocultural igualmente elevado.

Depois de realizar este estudo, fica a dúvida se a amostra das crianças deveria ser constituída segundo níveis diferentes de literacia em vez de níveis diferentes de escolaridade, visto o primeiro poder relacionar-se directamente com a linguagem expressiva e compreensiva.

Seria ainda desejável estudar em futuras investigações, de forma mais aprofundada, a influência da idade da criança e do tempo de permanência no jardim de infância, já que neste estudo foram estudadas apenas de forma exploratória.

A consideração de variáveis do tipo dimensão do agregado familiar, existência de irmãos mais velhos e o nível de estimulação no jardim de infância, seria importante para explicar os diferentes níveis linguísticos.

Seria aconselhável, igualmente a especificação do nível de estimulação da linguagem verbal por parte da mãe.

Finalmente, seria interessante realizar um estudo longitudinal que revelasse dados acerca da relação entre o nível da linguagem da criança no ensino pré-escolar e a aprendizagem da leitura e escrita.

BIBLIOGRAFIA

Altman, I., & Rogoff, B. (1987). World views in psychology: Trait, international organismic and transactional perspective. In I.Altman & B. Rogoff (Eds.), *Handbook of Environmental Psychology,* Vol.1. New York: John Wiley & Sons.

Bailey, D., & Prizant, B. (1992). Facilitating the acquisition and use of communication skills. In D. Bailey & M. Wolery (Eds.), *Teaching Infants and Preschoolers with Disabilities*, 2ª ed. (pp. 299-361). New York: Macmillan Publishing Company.

Bairrão, J. (1992). A perspectiva ecológica em psicologia da Educação. *Cadernos de Consulta Psicológica, 8,* 57-68.

Bairrão, J. (1995). A perspectiva ecológica em psicologia da Educação. In J. Bairrão (org.) *Psicologia. X (3),* 7-31.

Bankson, N.W. (1977). *Bankson Language Screening Test*. Texas: Pro-Ed.

Barker, R.G. (1968). *Ecological Psychology*. Stanford: Stanford University Press.

Barker, R.G., & Wright, H.F. (1955). *Midwest and its Children*. New York: Harper and Row.

Bates, E. (1979). On the evolution and development of symbols. In E. Bates, T. Benigui, I. Bretherton, L. Camaioni & V. Volterra (Eds.), *The emergence of symbols: Cognition and communication in infancy*. New York: Academic Press.

Baumrind, D. (1979). The development of instrumental competence through socialization. In P.A. Cowan & M.E. Hetherington

(Eds.), *Advances in family research* (Vol.2, pp. 3-46). Minneapolis: University of Minnesota Press.

Bee, H.L., Barnard, K.E., Eyres, S.J., Gray, C.A., Hammond, M.A., Spietz, A.L., Snyder, C., & Clark, B. (1986). Prediction of IQ and language skill from perinatal status, child performance family characteristics and mother-infant interaction. *Child Development, 53*, 1134-1156.

Berlin, L.J., Brooks-Gunn, J., Spiker, D., & Zaslow, M.J. (1995). Examining observational measures of emotional support and cognitive stimulation in black and white mothers of preschoolers. *Journal of Family Issues, 16(5),* 664-686.

Block, J.H., & Block, J. (1980). The role of ego-control and ego-resiliency in the organisation of behavior. In W.A. Collins (Ed.), *Minnesota Symposia on Child Psychology* (Vol.13, pp.39-101). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Bloom, L., & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders.* New York: John Wiley & Sons.

Borges, M. I., Barbosa, M.A., Cruz, O.M., Lima, I.M., & Henriques, M.R. (1990). *A qualidade de vida de crianças em idade pré-escolar portuguesas e espanholas nos contextos de socialização familiar e escolar.* Projecto de Investigação no âmbito das Acções Integradas Luso-Espanholas. Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade do Porto.

Bouton, C. P. (1975). *O Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Moraes Editores.

Bower, T.G. (1969). Perceptual functioning in early infancy. In R.J. Robinson (Ed.). *Brain and Early Behavior*. London: Academic Press.

Bowlby, J. (1958). The nature of the child's tie to his mother. *Int. J. of Psychoanalysis, 39*, 350-373.

Bradley, R.H. (1993). Children's home environments, health, behavior, and intervention efforts: A review using the HOME Inventory as a marker measure. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs, 119 (4)*, 437-490.

Brazelton, T.B., Koslowski, B., & Main, M. (1974). The origins of reciprocity: The early mother-infant interaction. In M. Lewis & L. Rosenblum (Eds.), *The effect of the infant on its caregiver*. New York: John Wiley & Sons.

Brazelton, T.B., Tronick, E., Adamson, A., Als, H., & Wise, S. (1975). Early mother-infant reciprocity. *Parent Infant Interaction*. CIBA Foundation Symposium, 33, N.Iorque e Amesterdão: Elsevier.

Brazelton, T.B., & Cramer, B.G. (1989). *A Relação mais precoce. Os pais, os bebés e a interacção precoce*. Lisboa: Terramar.

Brody, J.E. (1987). Child development: Language takes on new significance. *The Nova Iorque Times, 5*.

Brofenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Brooks-Gunn, J., Klebanov, P.K., & Liaw, F.R. (1995). The learning,

physical, and emotional environment of the home in the context of poverty: The Infant Health And Development Program. *Children and Youth Services Review, 17 (1-2),* 251-276.

Bruner, J. (1969). Eye, hand and mind. In D. Elkind & J.G. Flavell (Eds.), *Studies in Cognitive Development.* New York: Oxford University Press.

Bruner, J. (1981). The social context of language acquisition. *Language and Communication, 1,* 155-178.

Caldwell, B.M., & Bradley, R.H. (1984*). Home Observation for Measurement of the Environment (revised edition).* Arkansas: University of Arkansas at Little Rock.

Cartwright, D. (1959). Lewinian theory as a contemporary systematic framework. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of a science.* General Systematic Formulations Learnings and Special Process.

Channell, R.W., & Ford, C.T. (1991). Four grammatic completion measures of language ability. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 22(4),* 211-218.

Chomsky, N. (1969a). Un compte rendu du comportement verbal de B.F. Skinner (trad. Fr. de F. Dubois-Charlier), *Langages, 16,* 16-49.(título original: Review of B.F. Skinner's verbal behavior, *Language,* 35(1), 1959, 26-58).

Chomsky, N. (1969b). Stuctures syntaxiques. Paris: Éditions du Seuil (título original: *Syntactic Structures.* The Hague Mouton,

1957).

Chukovsky, K. (1963). *From Two to Five*. Berkeley: University of Califórnia Press.

Clarke- Stewart, A. (1977). *Child care in the family*. New York: Academic Press.

Collins, A.M., & Loftus, E.F. (1975). A spreading activation theory of semantic processing. *Psychological Review, 82*, 407-428.

Cowan, P.A., Cowan, C.P., Schulz, M.S., & Heming, G. (1994). Prebirth to preschool family factors in children's adaptation to kindergarten. In D.R. Parke & S.G. Kellam (Eds.), *Exploring family relationships with other social contexts* (pp. 75-114). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Cromer, R.F. (1974). The development of language and cognition: the cognition hypothesis. In B. Foss (Ed.), *New Perspectives in Child Development.* Harmondsworth: Penguin.

David, M., & Appell, G. (1961). A study of nursing care and nurse-infant interactions. In B.M. Foss (Ed.), *Determinants of Infant Behavior*. New York: International Universities Press.

Delacroix, H. (1924). *Le langage et la pensée*. Paris: Alcan.

Dickson, D.K., & Tabors, P.O. (1991). Early literacy: Linkages between home, school and literacy achievement at age five. *Journal of Research in Childhood Education. 6(1)*, 30-46.

Dickson, W.P. (Ed.) (1981). *Children's oral communication skills*. New York: Academic Press.

Downing, J., & Fijalkow (1984). *Lire et Raisonner*. Toulouse: Privat.

Dunn, L.M. (1959). *Peabody Picture Vocabulary Test: Original edition*. Circle Pines, MN, U.S.A.: American Guidance Service.

Elliot, A.J. (1981). *A Linguagem da Criança*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Ferreiro, E., & Teberosky (1986). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo Veintiuno Editores.

Ferreiro, E. (1988). L'ecriture avant la lettre. In H. Sinclair (Ed.), *La production de notations chez le jeune enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.

Ferron, J., Ng'andu, N., & Garrett, P. (1994). Evaluating the dimensional structure of Home Observation for Measurement of the Environment- Short Form. *Educational and Psychological Measurement, 54(2)*, 537-540.

Furrow, D., Nelson, K., & Benedict, H. (1979). Mothers' speech to children and syntactic development: some simple relationship. *Journal of Child Language, 2*, 423-442.

Gardner, A. (Ed.) (1986). *Talking Together: a guide to speech and language development in young children.*

Garrett, P., Ng'andu, N., & Ferron, J. (1994). Poverty experiences of young children and the quality of their home environments. Special Issue: Children and poverty. *Child Development, 65(2)*, 331-345.

Garvey, C. (1977). *Brincar*. Lisboa: Moraes Editores.

Gilly, M. (1988). Interaction entre pairs et constructions cognitives: Modéles Explicatifs. In A.N. Perret-Clermont & M. Nicolet (Eds.), *Interagir et Connaitre: Enjeux et régulations sociales dans le développment cognitif* (pp. 9-28). Deval. Cousset.

Gilly, M. (1989). A propos de la théorie du conflit socio-cognitif et des mécanismes psycho-sociaix des constructions cognitives: Perspectives actuelles et modéles explicatifs. In N. Bednarz & C. Garnier (Eds.), *Construction des savoirs: Obstacles et conflits* (pp.162-182). Montreal: Agence d'Arc Inc.

Girolametto, L.E., Greenberg, J., & Manolson, H.A. (1986). Developing dialogue skills: The Hanen Early Language Parent Program. *Seminars in Speech and Language, 7(4),* 367-382.

Glasersfeld, E. (1995). *Construtivismo radical. Uma forma de conhecer e aprender.* Lisboa: Instituto Piaget. Col. Epigénese e Desenvolvimento.

Goelman, H. (1988). The relationship between structure and process variables in home and day care settings on children's language development. In A.R. Pence (Ed.) *Ecological Research with Children and Families: From concepts to methodology* (pp.16-34). New York: Teachers College Press.

Goelman, H., & Pence, A.R. (1985). Toward the ecology of day care in Canada: A research agenda for the 1980's. *Canadian Journal of Education, 10 (4),* 323-44.

Goelman, H., & Pence, A.R. (1987a). Some aspects of the relationships between family structure and child language development in three types of day care. In D.L. Peters & S. Kontos (Eds.),

Annual advances in applied developmental psychology, Volume II: Continuity and discontinuity of experience in child care (pp.129-146). Norwood, NJ: Ablex.

Goelman, H., & Pence, A.R. (1987b). Effects of child care, family and individual characteristics on children's language development. In D. Phillips (Ed.), *Quality in child care: What does the research tell us?. NAEYC Monograph Series* (89-104). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Gonçalves, C.F., & Correia, L. (1993). Envolvimento parental e intervenção precoce. *Revista Portuguesa de Educação, Universidade do Minho, 6(2),* 71-80.

Hartmann, H. (1958). *Ego psychology and the problems of adaptation.* New York: International Universities Press.

Hetherington, E.M., Cox, M., & Cox, R. (1979). Play and social interaction in children following divorce. *Journal of Social Issues, 35(4),* 26-49.

Johnson, D.L., Swank, P., Howie, V.M., Baldwin, C.D., et al. (1993). Does HOME add to the prediction of child intelligence over and above SES? *Journal of Genetic Psychology. 154(1),* 33-40.

Kelemen, N. (1988). A csaladi kornyezet hatasa az intellektualis feijlodesre: Longitudinalis vizsgalat a HOME- leltar alkalmazasaval. (The effects of home environment on intellectual development: A longitudinal study using HOME inventory). *Magyar Pszichologiai Szemle, 44(6),* 472-480.

Lacan, J., (1966). *Ecrits I.* Paris: Editions du Seuil.

Launay, C.L., & Borel-Maisonny, S. (1989). *Transtornos del lenguaje, la palabra y la voz en el niño.* Barcelona: Masson.

Launer, P.B., & Lahey, M. (1981). Passages. From the fifties to the eigthies in language assessment. *Topics in Language Disorders, 1*, 11-29.

Liberman, Y., & Liberman, A. (1992). Whole language versus code emphasis: Underlayng assumptions and their implications for reading instructions. In P. Gounh, L. Ehri & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Locke, J.L. (1993). *The Child's Path to Spoken Language.* London: Harvard University Press.

Lotas, M., Penticuff, J., Medoff-Cooper, B., Brooten, D., et al. (1992). The HOME scale: The influence of socioeconomic status on the evaluation of home environment. *Nursing Research, 41* (6), 338-341.

Lourenço, O.M. (1997). *Psicologia de Desenvolvimento Cognitivo. Teoria, dados e implicações.* Coimbra: Livraria Almedina.

Lovell, K. et al.(1968). A study of some aspects of the play and language of young children with delayed speech. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 9*, 41-50.

Lowe, M. (1975). Trends in the development of representation play in infants from one three years: An observational study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 16(1),* 33-47.

MacCarthy, J., & Kirk, W. (1968). *Illinois Test of Psycholinguistic Abilities*. University of Illinois.

Maccoby, E., & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent- child interaction. In P. H. Mussen (Series Ed.) & E.M. Hetherington (Vol.Ed.), *Handbook of child psychology: Vol.4. Socialization, personality, and social development* (pp.1-101). New York: Wiley.

Martins, M.A., & Mendes, A.Q. (1987). Evolução das conceptualizações infantis sobre a escrita. *Análise Psicológica, 5(1),* 45-65.

Masud, S., Luster, T., & Youatt, J. (1994). Predictors of home environment and cognitive competence during early childhood in Pakistan. *Early Child Development and Care, 100,* 43-55.

Mata, L. (1991). *L'étude des rôles constructeurs des interactions sociales en tâches de lecture et écriture.* Tese de Mestrado. ISPA. Lisboa.

McLean, L. (1990). Communication development in the first two years of life: A transactional process. *Zero to Three, 11,* 13-19.

Miller, J.F., Chapman, R.S., Branston, M., & Reichle, J. (1980). Language Comprehension in sensorimotor stages 5 and 6. *Journal of Speech Hearing Research, 23,* 243-260.

Moerk, L. (1980). Relationships between parental input frequencies and children's language acquisition: a reanalysis of Brown's data. *Journal of Child Language, 7,* 1-14.

Molfese, V.J., & DiLalla, L.F. (1995). Cost effective approaches to

identifying developmental delay in 4-to-7-year-old children. *Early Education and Development. 6(3),* 265-277.

Moreau, M.L., & Richelle, M. (1981). *L'acquisition du langage.* Paris: Psychologie et Sciences Humaines.

Nelson, K.E. (1980). Toward a rare event cognitive comparison theory of syntax acquisition. In P.S. Dale & D. Ingram (Eds.), *Child language: An International Perspective.* Baltimore: University Park Press.

Neves, S.A., & Cruz , O.R. (1992a). Análise Descritiva da Aquisição de alguns aspectos Linguísticos em Crianças de Idade Pré-Escolar. *Inovação, 5(1),* 121-138.

Neves, S.A., & Cruz , O.R. (1992b). Os Artigos Definidos e Indefinidos produzidos pela criança dos três aos seis anos- Algumas reflexões. *Inovação, 5(1),* 139-155.

Neves, S.A, & Cruz, O.R. (1993). Evolução de Alguns Aspectos da Produção Linguística Oral em Crianças Portuguesas dos 2 aos 10 anos de Idade. *Communicare- Revista de Comunicação, 1,* 63-78.

Newport, E., Gleitman, L., & Gleitman, H. (1977). Mother, I'd rather do it myself: Some effects and noneffects of maternal speech style. In C. Snow and C. Ferguson (Eds.), *Talking to children* (pp. 109-150). Cambridge: Cambridge University Press.

Nicolich, L.M. (1981). Toward Symbolic Functioning Structure of Early Pretend Games and Potencial Parallels with Language, *Child Development, 52,* 785-797.

Parke, D.R., & Kellam, S.G. (1994). Introduction and overview. In D.R. Parke & S.G. Kellam (Eds.), *Exploring Family Relationships with Other Social Contexts* (pp.1-8). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Parks, P.L., & Bradley, R.H. (1991). The interaction of home environment features and their relation to infant competence. *Infant Mental Health Journal, 12 (1)*, 3-16.

Payne, A.C., Whitehurst, G.J., & Angell, A.L. (1994). The role of home literacy environment in the development of language ability in preschool children from low income families. Special Issue: Head Start. *Early Childhood Research Quarterly, 9 (3-4)*, 427-440.

Piaget, J.A. (1948/1926). *Le langage et le pensée chez l'enfant*. 9ª ed. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé, Éditeurs. (Tradução de obra publicada em 1926).

Piaget, J.A. (1975). *A formação do símbolo na criança*. 2ª ed. Zahar.

Proshansky, H.M. (1987). The field of environment psychology: Securing its future. In D. Stokols, & I. Altman (Eds.), *Handbook of Environment Psychology*, Vol.2, New York: J. Wiley & Sons.

Provence, S., & Lipton, R. (1963). *Infants in Institutions*. New York: International Universities Press.

Reid, D., Hresko, W., & Hammill, D. (1981). *Test of Early Reading Ability*. U.S.A.: Pro-Ed.

Rigolet, S. A. (1997). *Leitura do mundo. Leitura de livros. Da estimulação precoce da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.

Robertson, J. (1962). *Hospitals and Children*. New York: International Universities Press.

Rondal, J.A. (1978). *Langage et éducation*. Bruxelles: Mardaga.

Rondal, J.A. (1979). *Votre enfant apprend à parler*. Bruxelles: Mardaga.

Rondal, J.A. (1980). Father's and Mother's speech in early language development. *JChLang*, *7*, 353-359.

Rondal, J.A. (1985). *L'interaction adulte-enfant et la construction du langage*. Universidade de Liége.

Rondal, J.A., & Bredart, (1991). In J.A. Rondal & X. Serón (Eds.), *Transtornos del lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Ruiz, J.R.G., & Ortega, J.L.G. (1993). As perturbações da linguagem verbal. In R. Bautista (Ed.), *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 83-108). Lisboa: Dinalivro.

Seitz, S., & Stewart, C. (1975). Imitations and expansions: Some developmental aspects of mother-child communications. *Developmental Psychology*, *11*, 763-768.

Sequeira, F. (1993). Linguagem e comunicação. *Comvnicare. Revista de Comunicação, 1*, 19-28.

Shaw, H. (1978/1973). *Dicionário de termos literários*. Tradução e adaptação de Cardigos dos Reis. Lisboa: Publicações D.Quixote.

Shipley, E., Smith, C., & Gleitman, L. (1969). A study in the acquisition of language: Free responses to commands. *Language, 45*, 322-342.

Shum, G. (1988). La influencia del contexto de la interaccion en la adquisicion del lenguaje. *Infancia y Aprendizaje, 43*, 37-53.

Silva, A.C. (1994). Uma perspectiva preventiva das dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita. *Inovação, 7(1)*, 201-213.

Simões, M. (1996). Mudança na conceptualização da linguagem infantil e evolução dos objectivos/ processos de avaliação. In L.Almeida, S. Araújo, M. Gonçalves, C. Machado, & M. Simões (orgs). *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos.* (Vol. IV, pp. 403-412). Braga: APPORT.

Spitz, R.A. (1963). *Les premiére annés de vie de l'enfant.* Paris: P.U.F.

Stern, D. (1977). *Bebe-mãe primeira relação humana.* Lisboa: Moraes Editores, (tradução de 1980).

Teixeira, A., & Bettencourt, M. A. (1997). *Língua Portuguesa.* Lisboa: Texto Editora.

Teixeira, M. (1989). A compreensão cognitiva dos conceitos linguísticos na preparação das crianças para a aprendizagem da leitura. *Revista Portuguesa de Educação, 2*(2), 69-80.

Terrel, B. Y. et al. (1984). Symbolic plays in normal and language-Impaired children. *Journal of Speech and Hearing Research, 27*, 424-429.

Triadó, C., & Forns, M. (1989). *La evaluación del lenguaje. Una aproximación evolutiva.* Barcelona: Anthropos.

Trevarthan, C. (1977). Descriptive analysis of infant communicative behavior. In H. R. Schaffer (Ed.), *Studies in Mother-Infant*

Interactions. New York: Academic Press.

Tronick, E. (1989). Emotions and emotional communication in infancy. *American Psychology, 44*, 112-119.

Viana, F. L. P. (1993). *Avaliação da linguagem. Adaptação do "Bankson Language Screening Test" à população portuguesa*. Braga: Provas de Mestrado, Universidade do Minho.

Vygotsky, L.S. (1979). *Pensamento e Linguagem*. Antídoto.

Vygotsky, L.S. (1995/1962). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Wechsler, D. (1949). *Wechsler Intelligence Scale for Children:* Manual. New York: The Psychological Corporation.

Wetherby, A., Cain, D., Yonclas, D., & Walker, V. (1988). Analysis of intentional communication of normal children from the prelinguistic to the multi-word stage. *Journal of Speech and Hearing Research, 31*, 240-252.

Wetherby, A., & Prizant, B. (1989). The expression of communicative intent: Assessment guidelines. *Seminars in Speech and Language, 10*, 77-91.

Winnicott, D.W. (1986). The newborn and his mother (1964). In C. Winnicott et al. (Eds.), *Babies and Their Mothers*. Mass.: Addison- Wesley, Reading.

Wolf, B. (1991). Die Vorhersage kommunikativer Sprachleistungen von Kindergartenkindern aus Informationen zur hauslichen Lernumwelt. (The prediction of performance in

communication of preschool-children by home environmental variables). *Psychologie in Erziehung und Unterricht. 38(1),* 11-21.

Wyatt, G.L. (1969). *Language learning and communication disorders in children*. New York: The Free Press.

Zorzi, J.L. (1993). *Aquisição da linguagem infantil. Desenvolvimento, alterações, terapia*. São Paulo: Pancast.

Anexo 1- "Bankson Language Screening Test"[46]

[46] A versão original da BLST é uma ampliação a 15% da versão apresentada neste anexo.

BANKSON LANGUAGE SCREENING TEST

Nicholas W. Bankson

Tradução e adaptação para estudo elaborada por

Fernanda Leopoldina Parente Viana

CE.FO.P.E. - Universidade do Minho

A. Partes do Corpo (placa nº 1-itens 1 a 9)

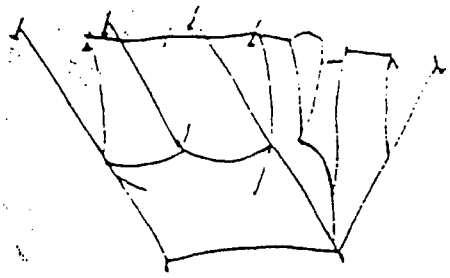
L. Expressiva:

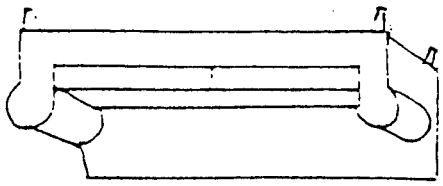
"Está aqui a figura de um rapaz. Gostava que me dissesses o nome da parte do corpo dele que eu vou apontar".

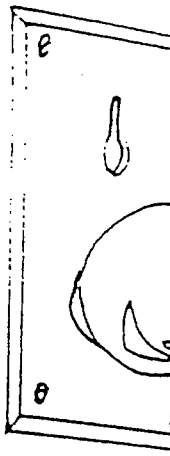
L. Receptiva:

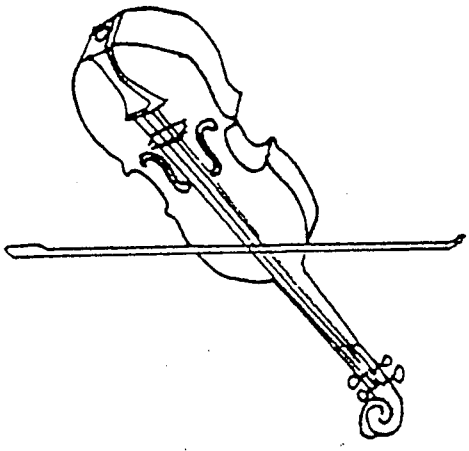
"Agora gostava que tu apontasses a parte do corpo dele que eu disser":

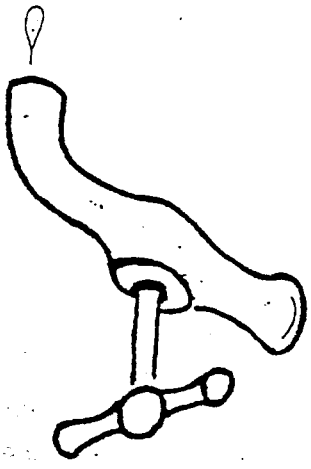
1.Boca	4.Queixo	7.Cotovelo
2.Olho	5.Polegar	8.Tornozelo
3.Mão	6.Joelho	9.Ombro

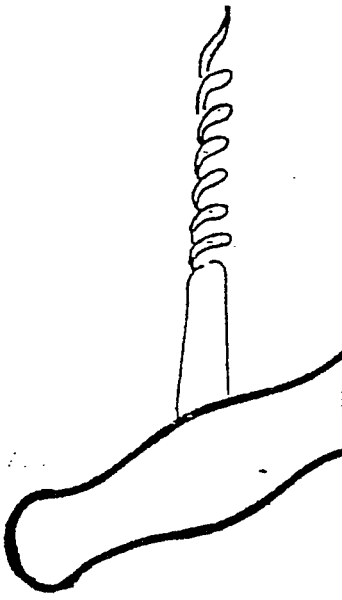


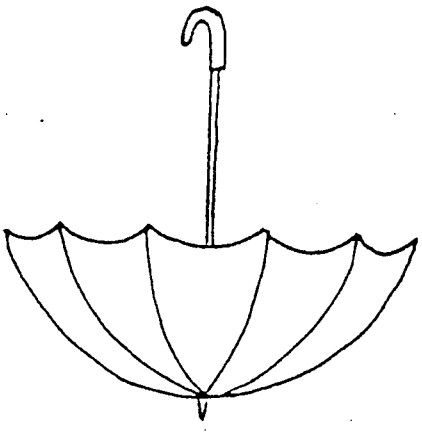


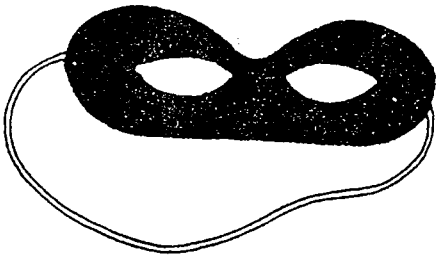












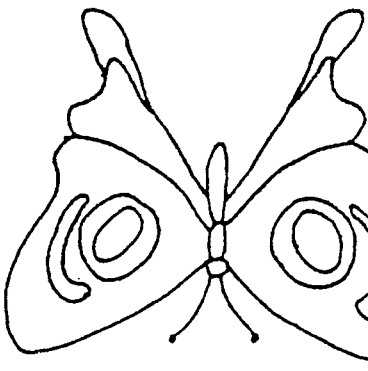


Plate 2

B. Substantivos (placa nº2 - itens 10 a18)

L.Expressiva:

"Vou-te mostrar algumas figuras e gostava que tu me dissesses o nome delas".

L. Receptiva:

"Agora gostava que tu apontasses as figuras que te vou dizer":

10.Borboleta	13.Fechadura	16.Saca-Rolhas
11.Máscara	14.Torneira	17.Sofá
12.G.Chuva	15.Violino	18.Tenda

C. Verbos (Placa nº 3 - itens 19 a 27)

L. Expressiva:

"Diz-me o que é que esta criança está a fazer".

L. Receptiva:

"Gostava que apontasses a figura (desenho) em que a criança (menino ou menina) está a _____".

19.Correr	22.Comer	25.Espreitar
20.Ler	23.Escrever	26.Aspirar
21.Jogar B.	24.Saltar Corda	27.Martelar

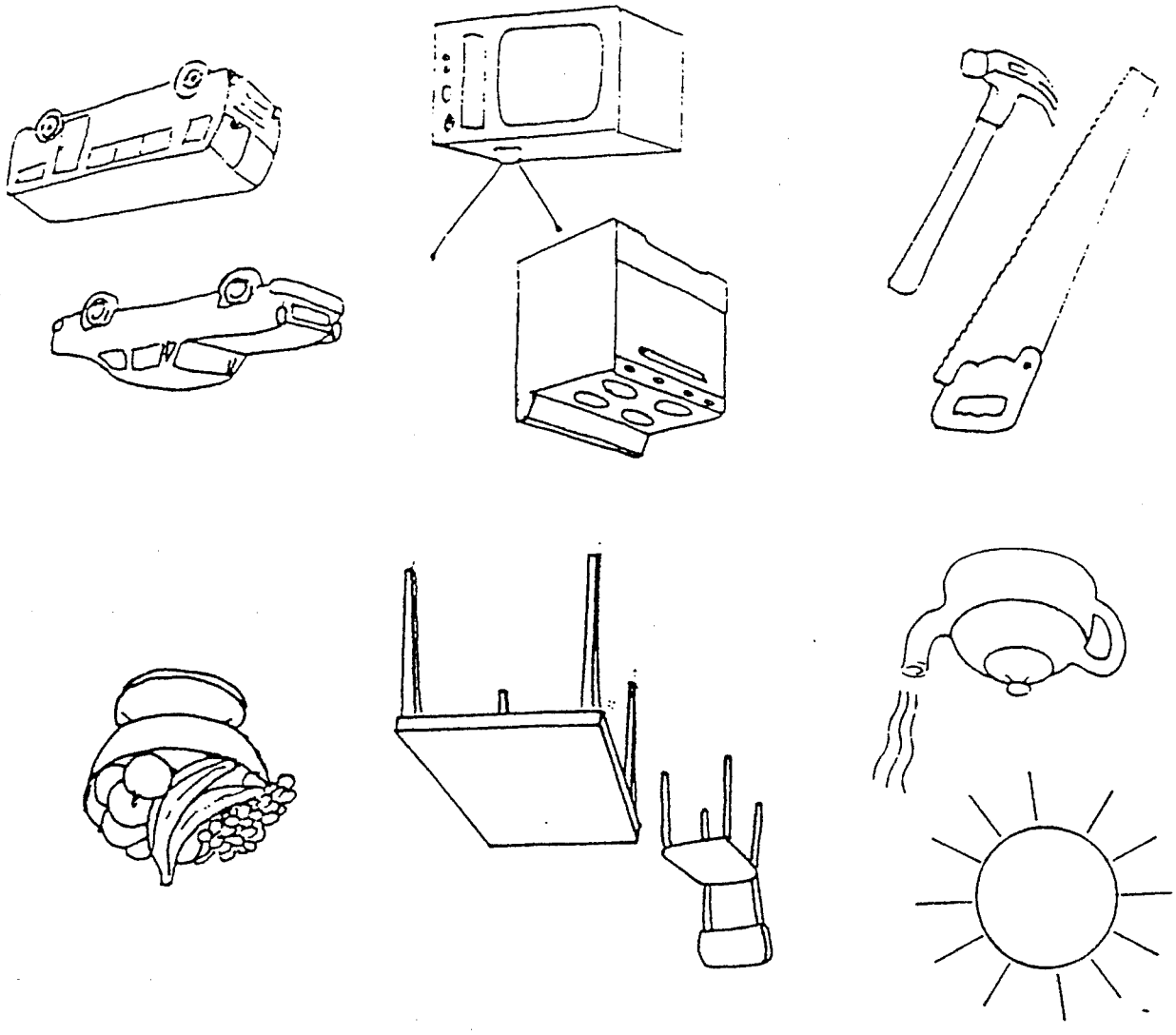


Plate 4

D. Categorias (Placa nº 4 - itens 28 a36)

L. Expressiva:

Tapar as figuras e dizer:

"Gostava que me dissesses o nome de algumas coisas que te vou pedir: diz-me o nome de alguns:___"

(Nota: são precisas duas respostas adequadas para que o item seja cotado como correcto).

L. Receptiva:

"Agora gostava que tu olhasses para estas figuras e apontasses aquelas que eu te vou dizer o nome:"

28.Animais	31.C. Quentes	34.Ferramentas
29.Brinquedos	32.Móveis	35.Electrodomésticos
30.C.Pequeno Alm.	33.Fruta	36.Meios Transporte

Plat

E. Funções (Placa nº 5 - itens 37 a 45)

L. Expressiva:

Tapar a placa e dizer:

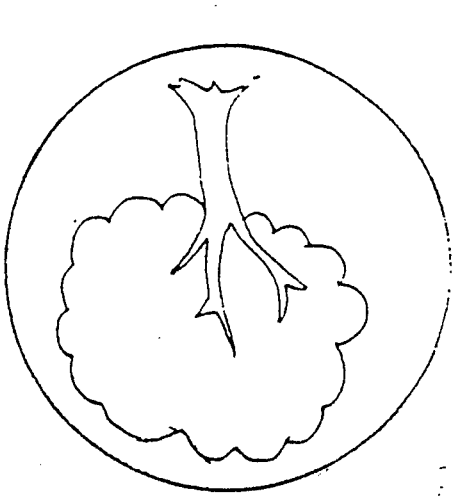
"Vou perguntar-te agora o nome de algumas coisas. Diz-me o nome de alguma coisa que sirva para___"

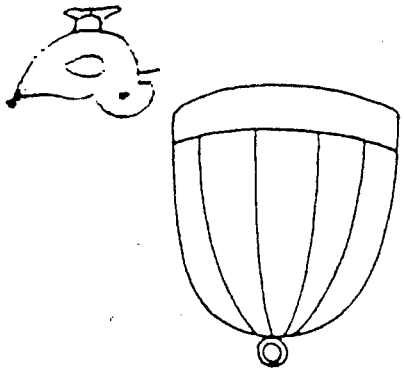
L. Receptiva:

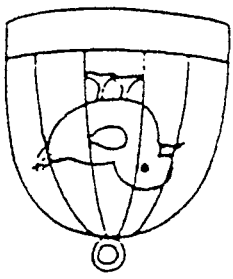
Descobrir a placa e dizer:

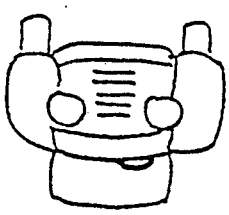
"Agora gostava que me apontasses algumas coisas que eu te vou pedir: Aponta-me uma coisa que sirva para___:"

37.Comer	40.Cavar a terra	43.Ver as horas
38.Vestir	41.Costurar	44.Aparafusar
39.Escrever	42.Conduzir (Guiar)	45.Fazer música

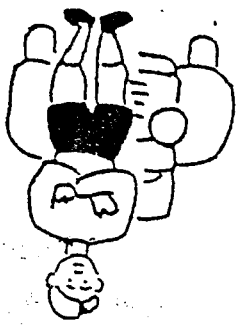


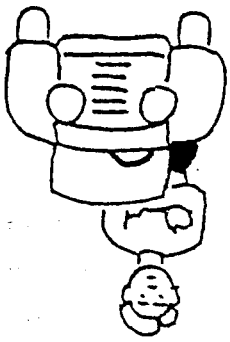


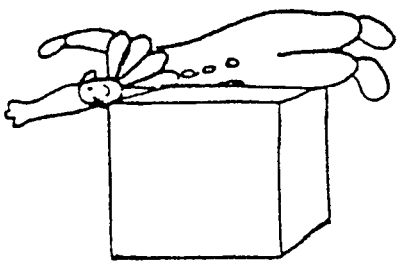


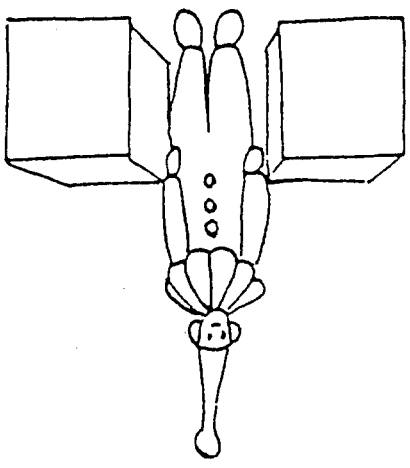












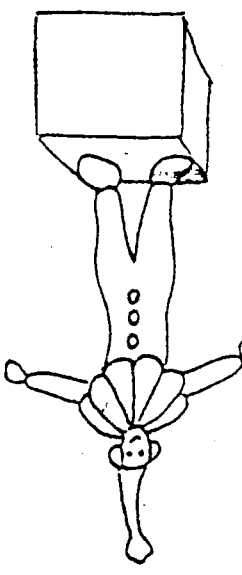


Plate 6

F. Preposições

Relações Topológicas (Placa nº 6 - itens 46 a 54)

L. Expressiva:

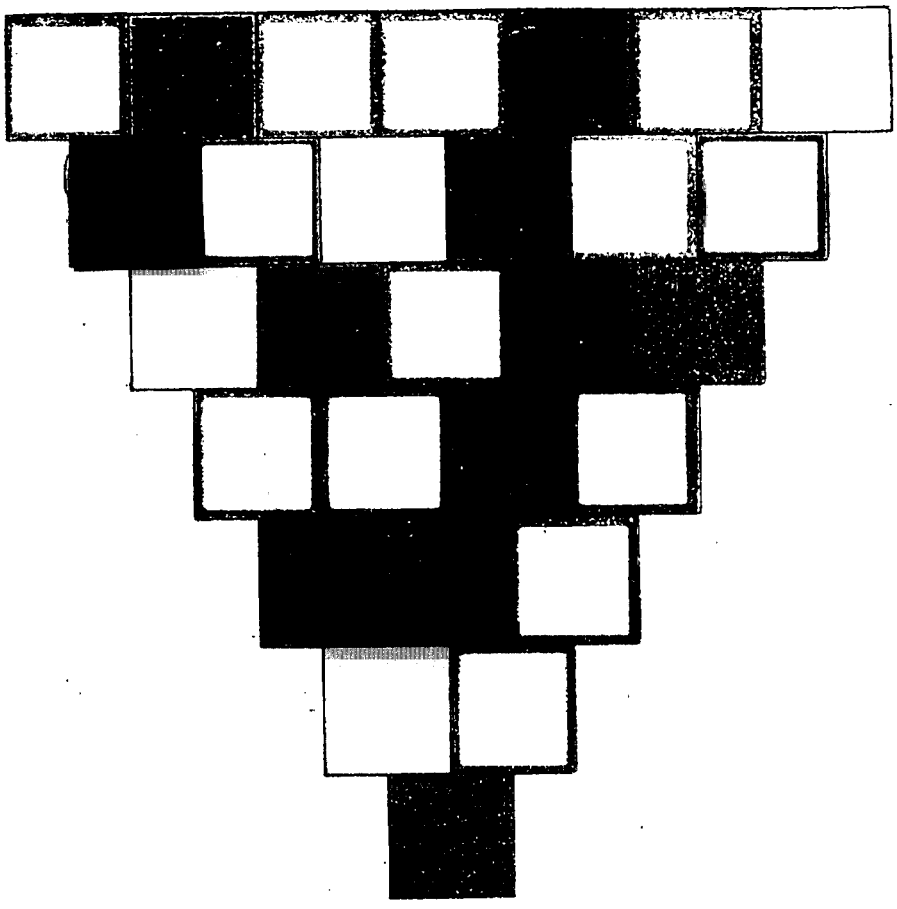
Apontar para as figuras e perguntar:

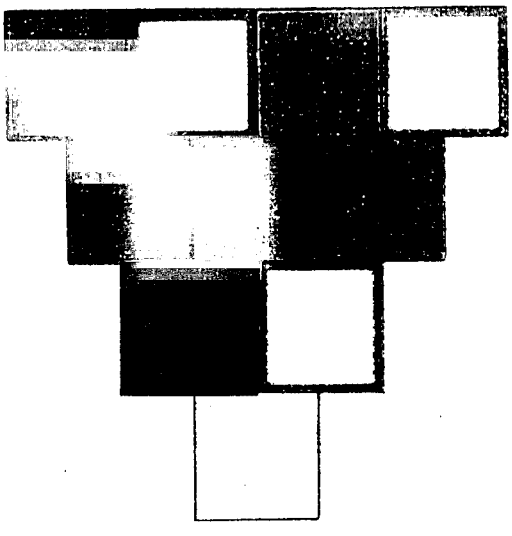
"Onde está o palhaço?" ou "Onde está o menino?" ou "Onde está o passarinho?" ou "Onde está a linha/traço?".

L. Receptiva:

"Agora gostava que me apontasses a figura que eu te vou dizer: O palhaço que está___ da caixa, ou: o menino que está___ do carro, ou o passarinho que está___ da gaiola, ou a linha que está ___ da árvore."

46.Em cima	49.Atrás	52.Dentro
47.Entre/No meio	50.À frente	53.Fora
48.Debaixo	51.Ao lado	54.À volta





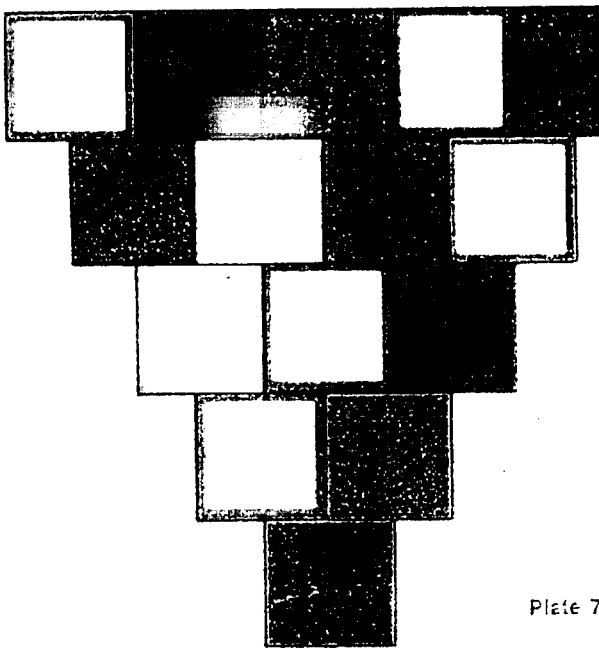


Plate 7

G. Cores/Quantidades (Placa nº 7)

Cores (items 55 a 60)

L. Expressiva:

"Gostava que olhasses para estas cores que aqui estão. Vamos ver se consegues dizer-me o nome delas?".

L. Receptiva:

"Agora vamos ver se consegues apontar as cores que eu te vou dizer":

55.Vermelho	58.Verde
56.Azul	59.Roxo/Violeta
57.Amarelo	60.Laranja

Quantidades (Placa nº7 - itens 61 a 63)

L. Expressiva:

O examinador aponta para a figura do canto superior direito e diz: Esta torre tem bastantes blocos, mas esta (e aponta para o canto superior esquerdo) tem___. E esta (a da parte inferior da folha) tem___.

Apontando a torre da esquerda, propôr:"Vamos contar estes blocos". Cotar correcto, se a criança conta 15 blocos

L. Receptiva:

Item 61.-Tapar a figura inferior e perguntar: "Qual é a torre que tem mais blocos?"

Item 62.-Destapando a figura. "De todas as torres, qual é aquela que tem mais blocos?".

Item 63.-Qual das torres tem 15 blocos

H. Opostos (Não é usada placa.Itens 64 a 72)

Só L. Expressiva:

"Vou agora dizer uma palavra e gostava que tu me dissesses outra que queira dizer o contrário daquela que eu disser".

O examinador dará o seguinte exemplo: "O contrário de "em cima" é___". (Podem usar-se mais exemplos se necessário)

II PARTE- REGRAS MORFOLÓGICAS

I. Género/Número (Placa nº 8 - itens 73 a 75)

L. Expressiva:

"Agora gostava que olhasses para algumas figuras para que pudessemos conversar um pouco sobre elas" Esta laranja é redonda. E esta bola também é:___. O balão é___. A bola e o balão são ___.

73.A bola é ___

74.O balão é___

75.A bola e o balão são___

J.Pronomes (Placa nº 8 - itens 76 a 81)

L. Expressiva:

76."Neste desenho, _____(ela) está a segurar a bola.

77."Neste desenho, _____(eles) estão a segurar a bola.

78."Neste desenho, _____(ele) está a segurar a bola.

79.Esta bola é _____(dela).

80.Esta bola é _____(deles).

81.Esta bola é _____(dele).

K. Verbos (Placa nº 9 - itens 82 a 84)

L. Expressiva:

"Agora eu vou dizer algumas frases que gostava que tu acabasses. Ele gosta de nadar. Nesta figura ele está a nadar".

82.Ele gosta de correr. Nesta figura ele ___(está a correr).

83.Ela gosta de ler. Nesta figura ela ___(está a ler).

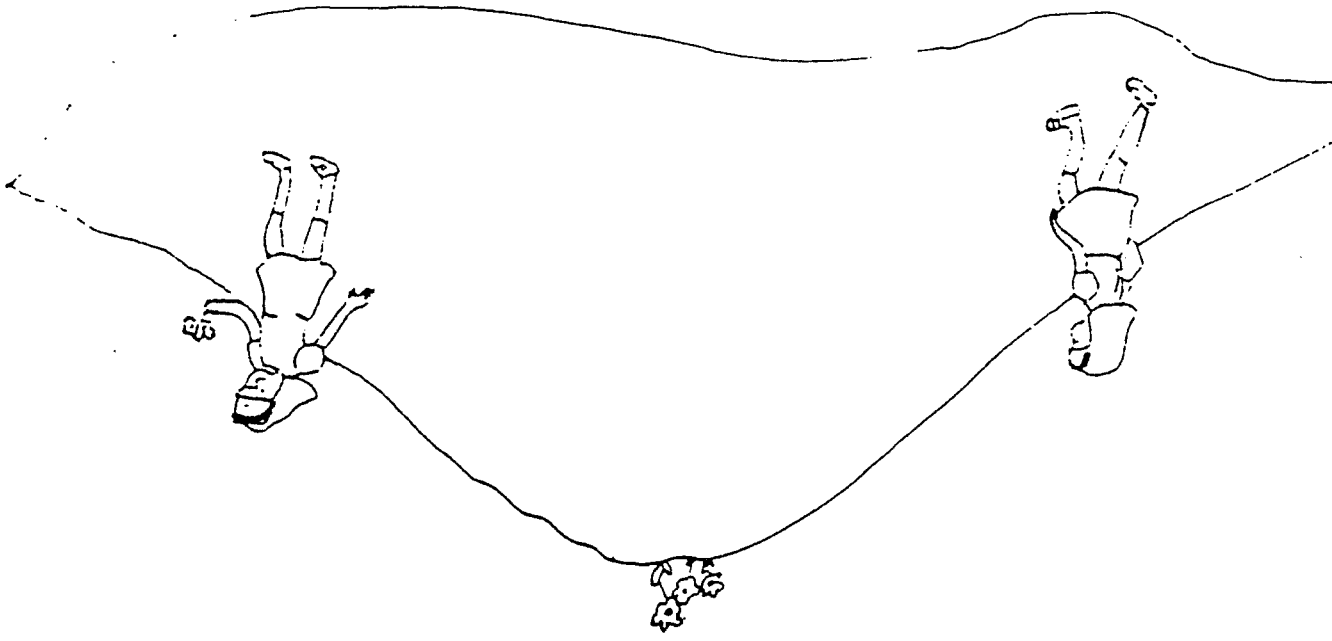
84.Ele gosa de nadar. Nesta figura ele ___(está a nadar).

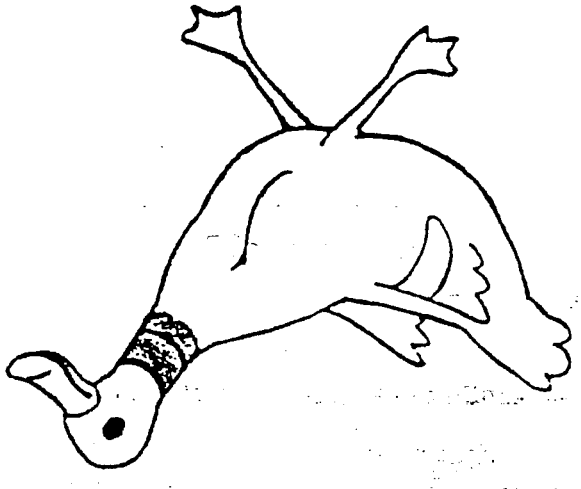
"Aqui nesta figura ele nada".

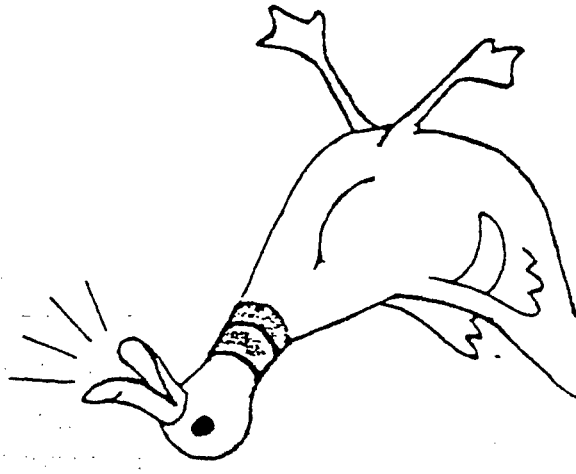
85.Nesta figura ele ___(corre).

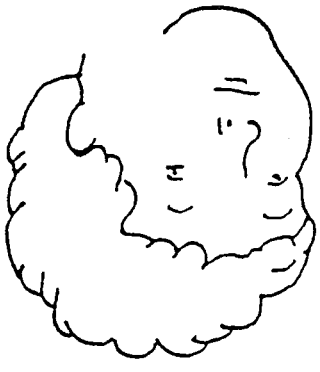
86.Nesta figura ela ___(lê).

87.Nesta figura ele___(nada).











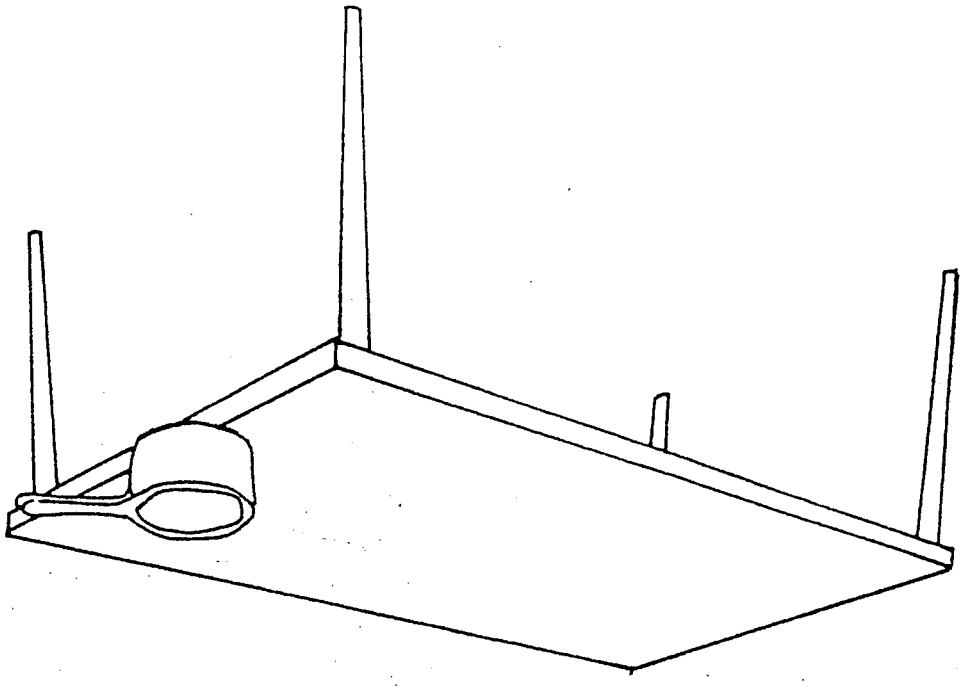
K. Verbos (Cont) (Placa nº 10 - itens 88 e 89)

L. Expressiva:

"Nesta figura o menino está a sorrir, mas nesta ele já sorriu".

88.Nesta figura o pato está a grasnar, mas nesta ele já _____(grasnou).

89.Aqui esta menina vai colher/apanhar flores, mas aqui ela já_____(colheu/apanhou).



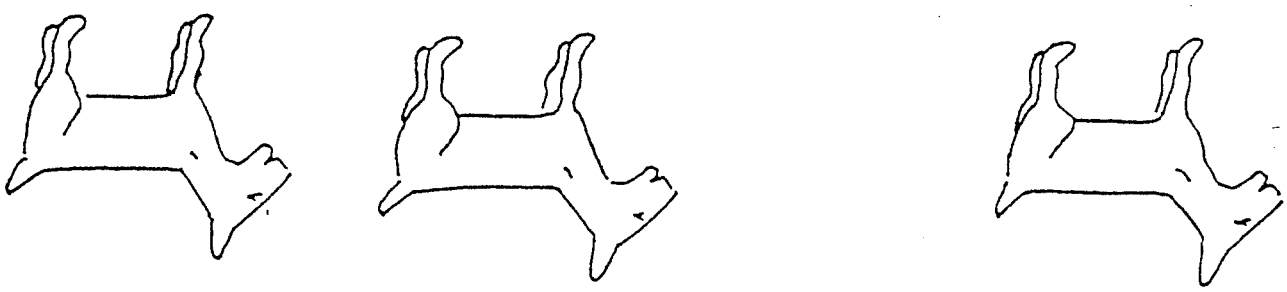
K. Verbos (Cont.) (Placa nº 11 - item 90)

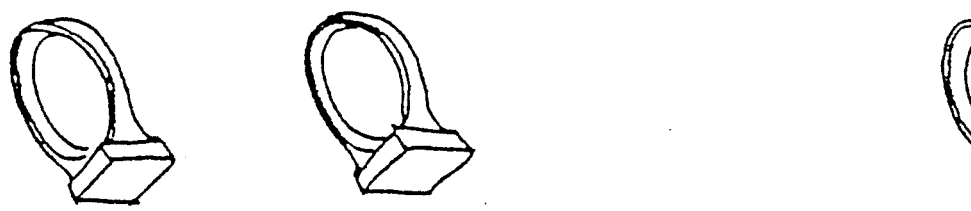
L. Expressiva:

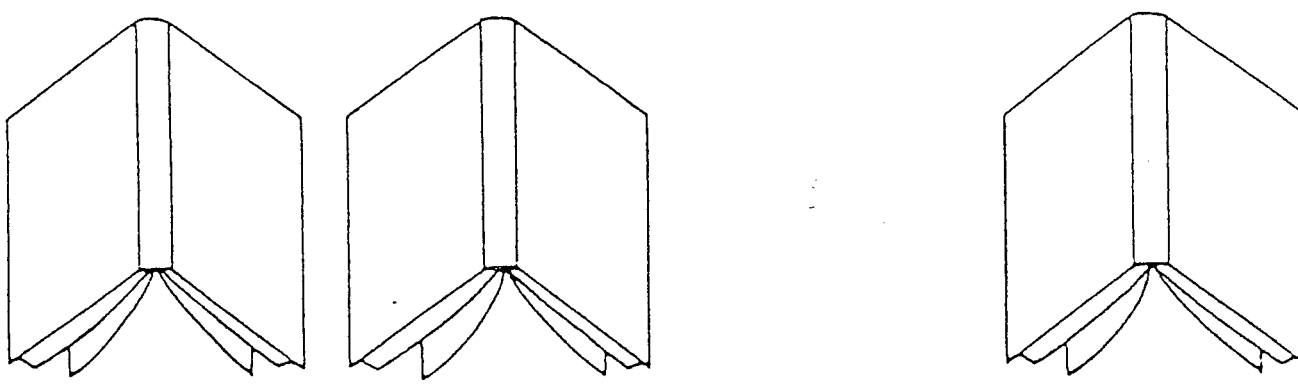
Não é preciso modelo.

90. O que vai acontecer ao tacho/caçarola? Ela___ (vai cair/cairá)

Nota: se a criança utilizar o tempo futurro, assinalar com um asterisco na folha de respostas.







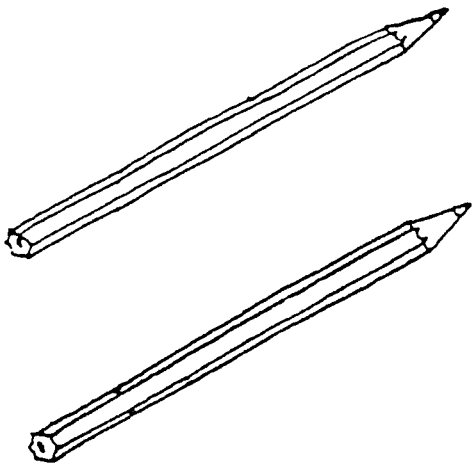
Plate

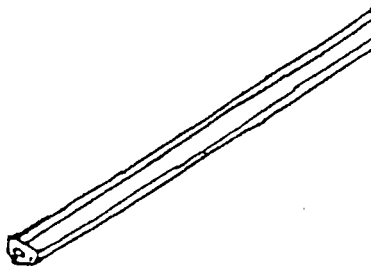
L. Plurais (Placa nº12 - itens 91 a 93)

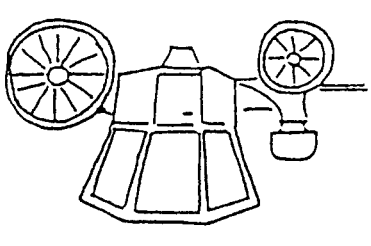
L. Expressiva:

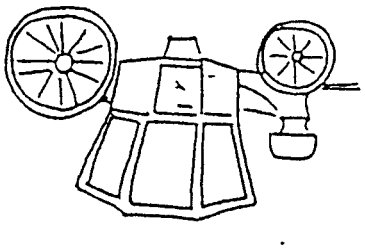
"Agora eu vou dizer novamente parte de uma frase, e gostaria que fosses tu a acabá-la".

91. Está aqui um livro. Aqui estão dois ___(livros).
92. Está aqui um anel. Aqui estão dois ___(aneis).
93. Está aqui um cão. Aqui estão dois ___(cães).









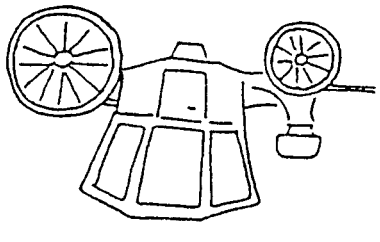
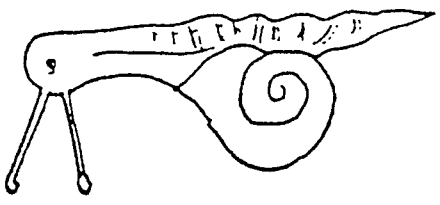
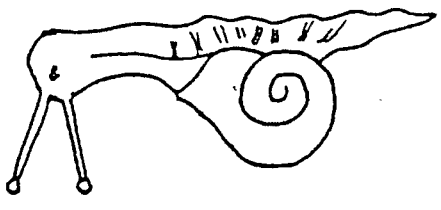


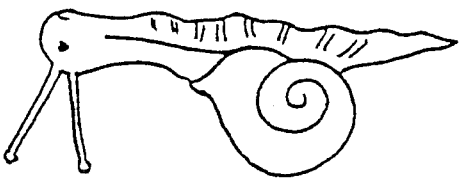
Plate 1

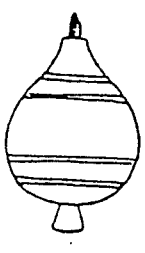
K. Plurais (Cont) (Placa nº 13 - itens 94 e 95)

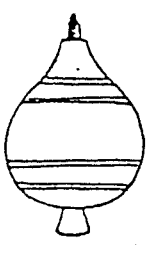
94. Está aqui uma carruagem. Aqui estão duas ___(carruagens).
95. Está aqui um lápis. Aqui estão dois ___(lápis).











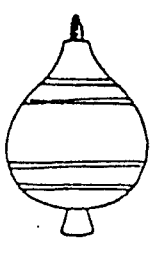
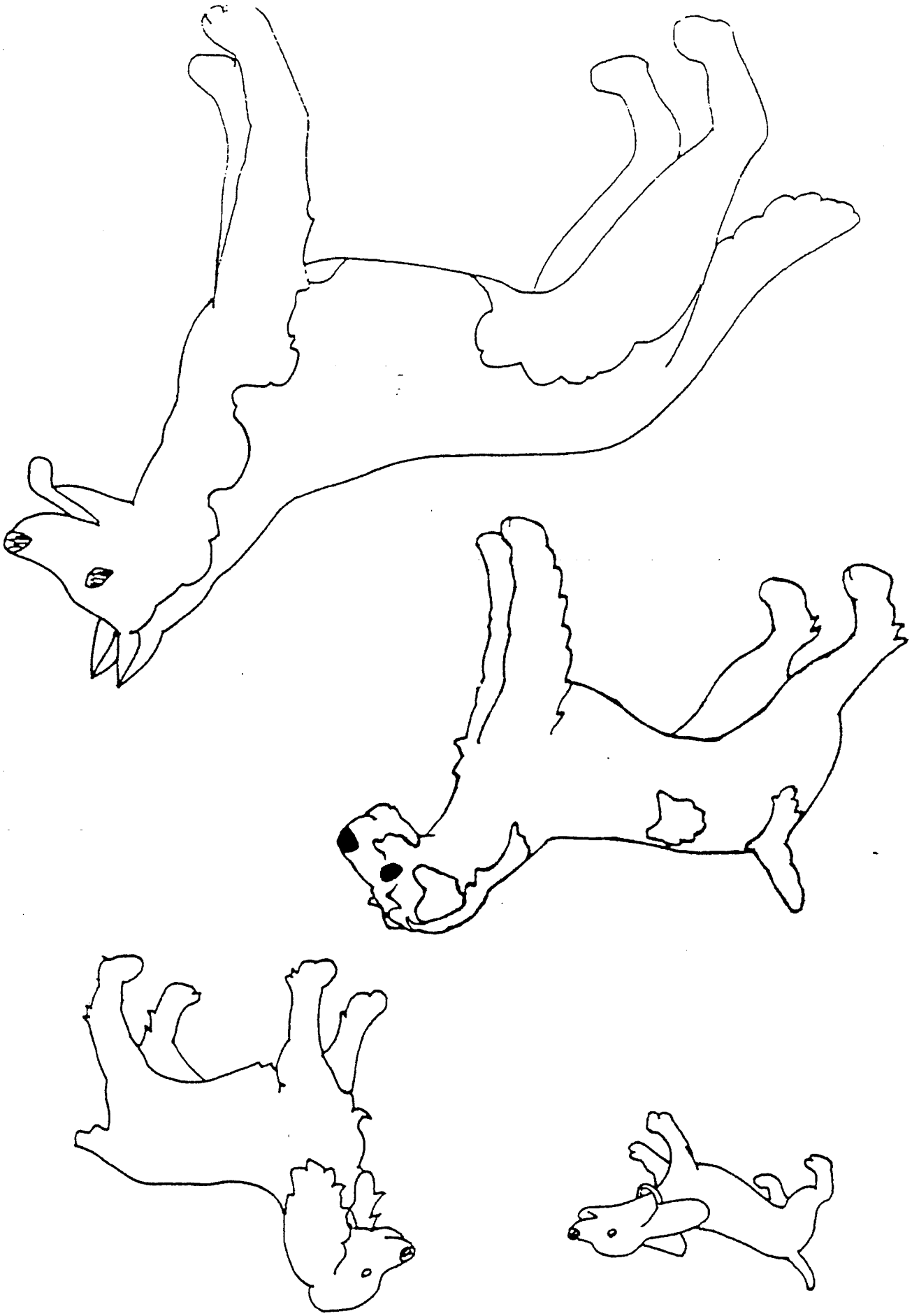
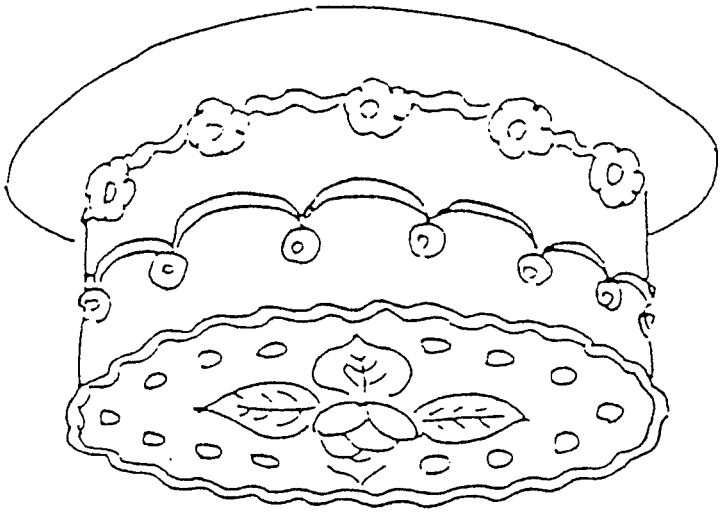


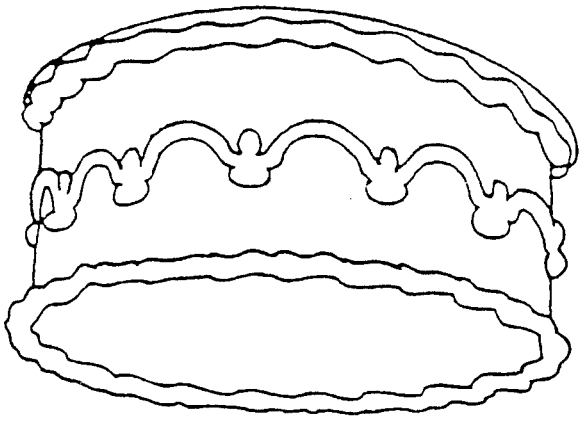
Plate 13 A

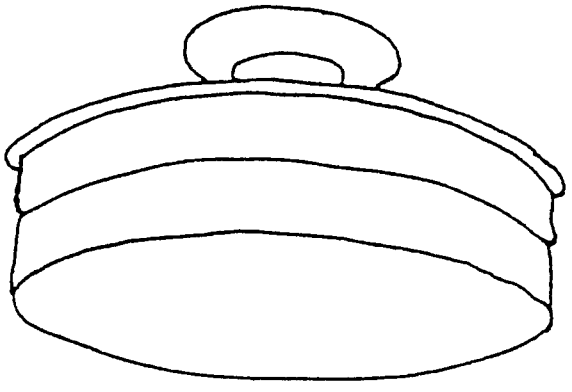
L. Verbos (cont) (Placa nº 13A - itens 96 a 98)

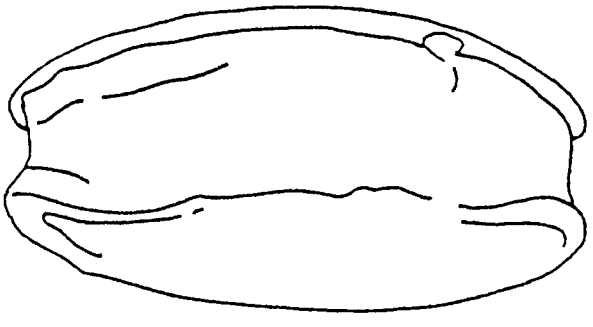
96. Aqui está um pião. Aqui estão dois ___(piões).
97. Aqui está um caracol. Aqui estão dois ___(caracois).







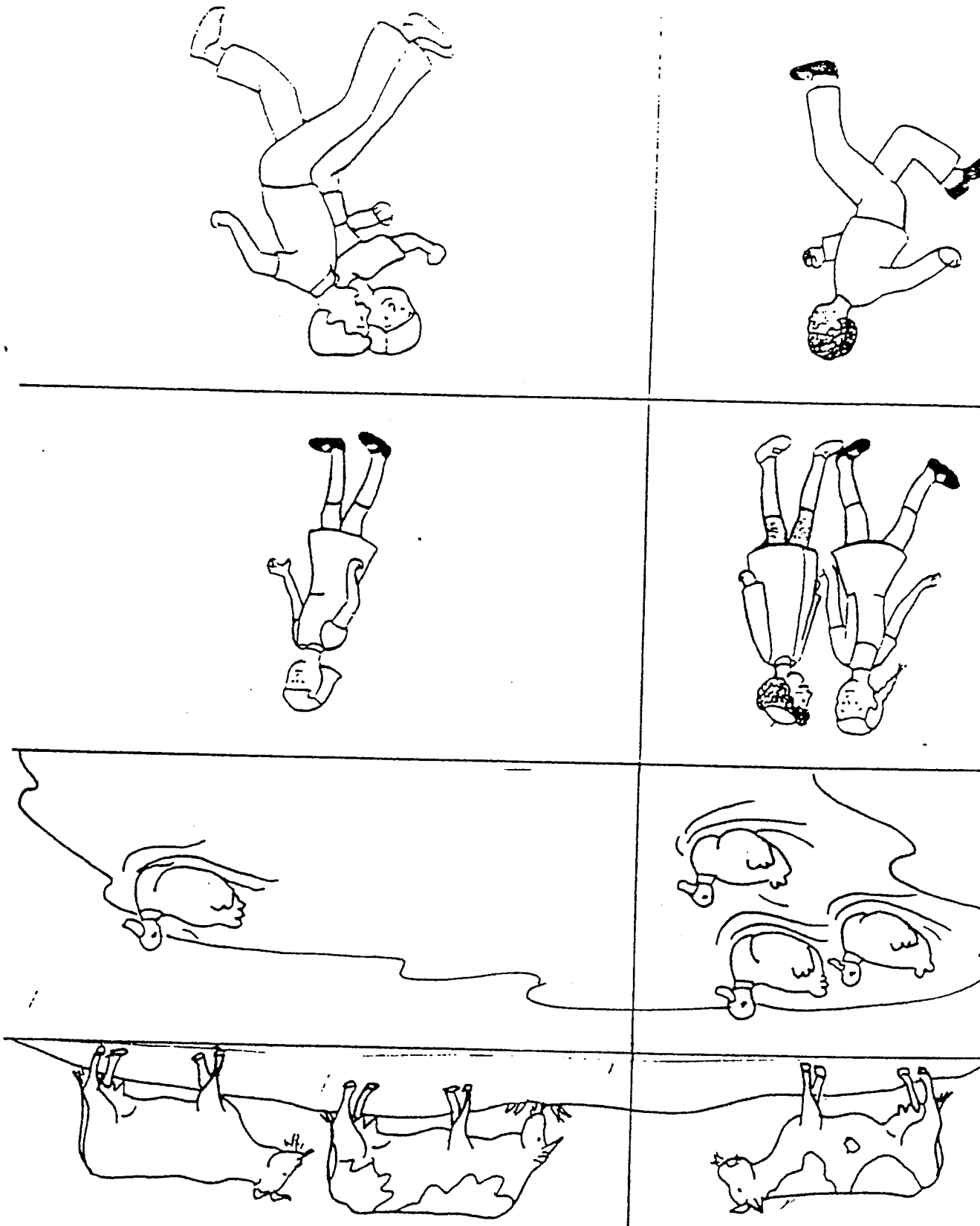




L. Comparativos (cont.) (Placa nº 15 - itens 100 e 101)

Utilizar a folha de cartolina branca para ir destapando progressivamente as gravuras.

100/101. Este bolo não é bom. Este é bom. este é ainda_____(melhor)e este é_____(o melhor).



III PARTE- REGRAS DE SINTAXE

M. Concordância Sujeito/Verbo (Placa nº16-itens 102 a 105)

L. Expressiva:

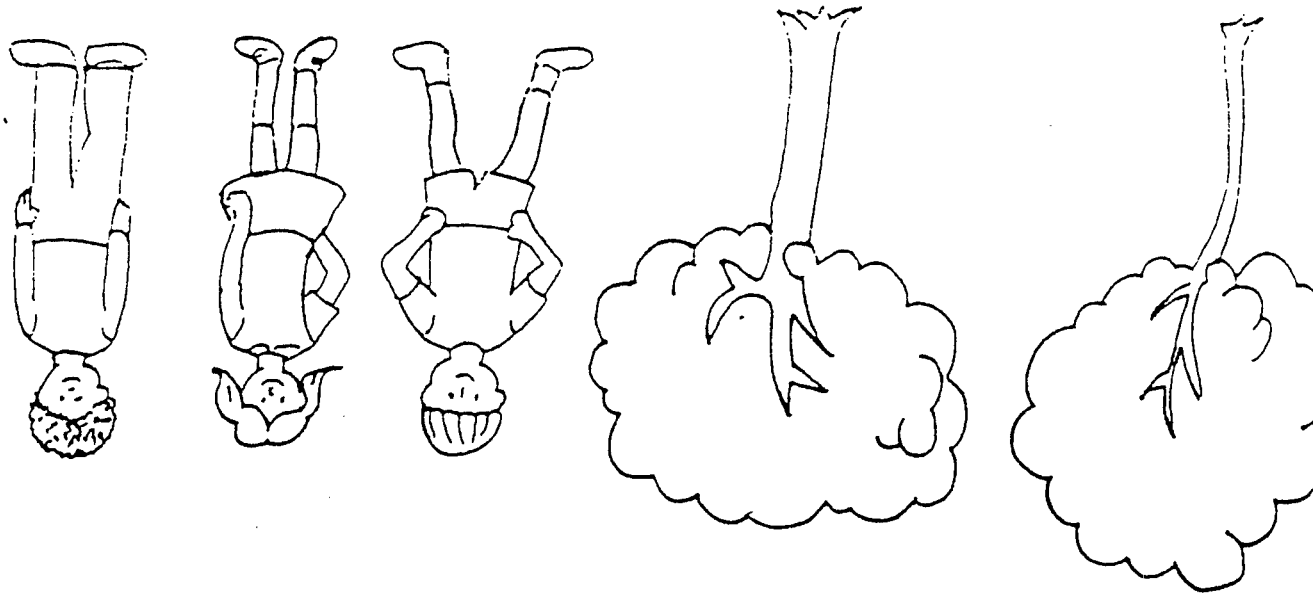
"Eu vou dizer parte de uma frase e tu vais acabá-la".

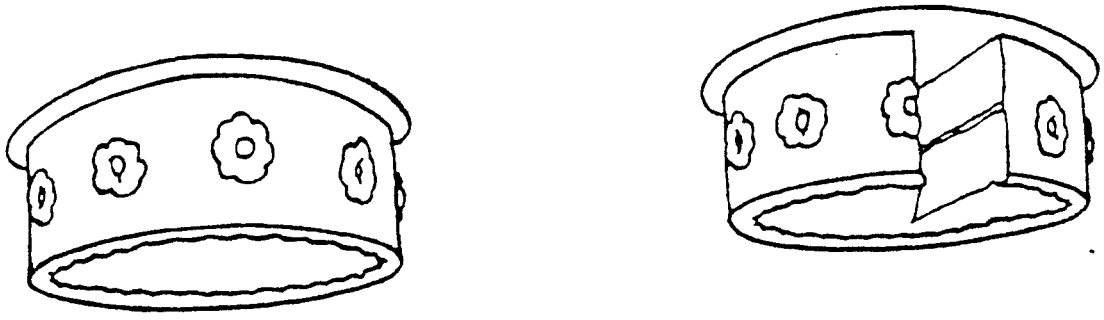
102. A vaca está a comer. As vacas___ (estão a comer).

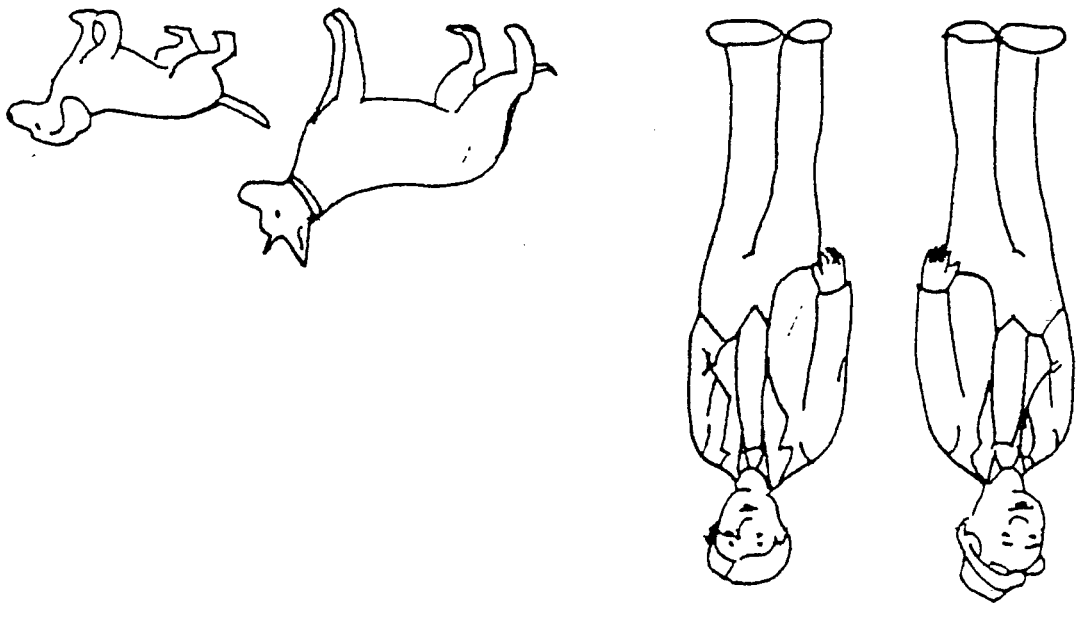
103.Os patos estão a nadar. O pato ___(está a nadar).

104. Eles andam. Ela ___(anda).

105. Ele corre. Eles ___(correm).







M. Negação (Placa nº 17 - itens 106 a 110)

L. Expressiva:

106. Este homem usa um chapéu, mas este___ (não usa).
107. Este cão tem uma coleira, mas este___(não tem).
108. Este bolo já foi comido, mas este ainda ___(não foi).
109. Esta árvore não tem um tronco grosso, mas esta ___(tem).
110. Mostra-me que não é rapaz/menino___.

N. Repetição de frases (itens 111 a 115)

L. Expressiva:

"Eu vou dizer uma frase. Quando eu acabar, gostaria que a repetisses exactamente como eu a disse". Primeiro é a minha vez, e a seguir és tu".

111.O cão gosta das crianças.

112.A mãe disse à irmã para tomar conta do bébé.

113.Mostras-me o teu gatinho?

114.Temos que ir a pé, porque esta é a bicicleta do Pedro.

115.Eu dar-te-ei isto se tu quizeres.

N. Avaliação da Correcção (itens 116 a 119)

L. Expressiva:

"Agora gostava que tu fizesses de conta que és um professor, e me dissesses se as frases que eu vou dizer estão correctas".

116. Mim pendura isto.

117. O cão correr.

118. O prato não está partido.

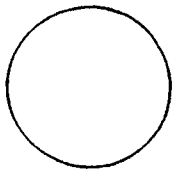
119. Tu andava para casa.

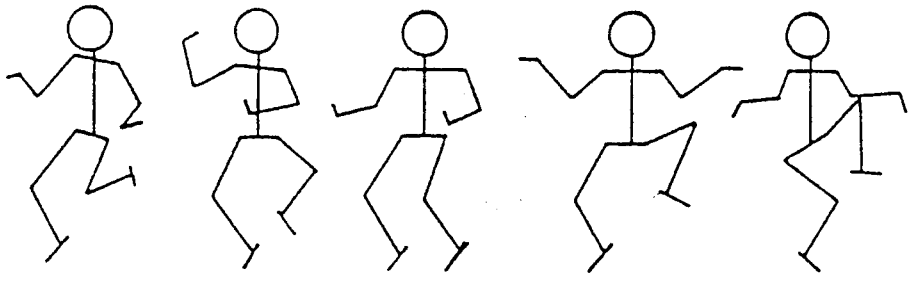




692

was





296 962 895 692

asw was saw asp

IV PARTE - PERCEPÇÃO VISUAL

O. Semelhanças (Placa nº 18 - itens 120 a 123)

L. Expressiva:

"Agora neste jogo, tu vais encontrar a figura igual aquela que eu vou apontar".

120.___

121.___

122.___

123.___



Plate

O. Discriminação (Placa nº 19 - itens 124 a 126)

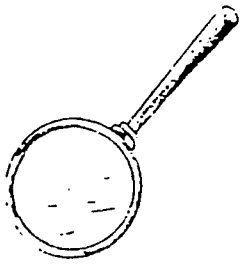
L. Expressiva:

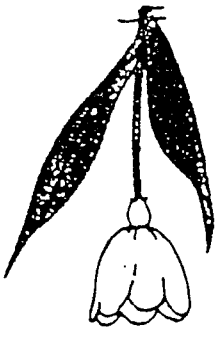
"Agora o jogo vai ser um bocadinho diferente: vais escolher a figura que não pertence (que não fica bem) a este conjunto".

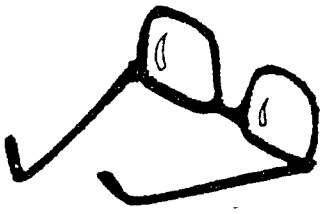
124.___ (Flor)

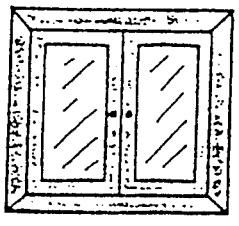
125.___ (Raquete)

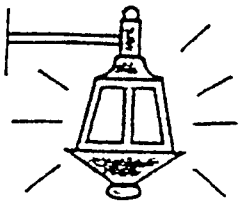
126.___ (Mesa)

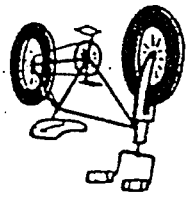


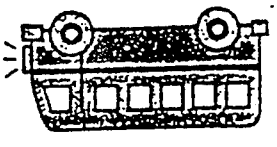


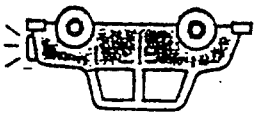


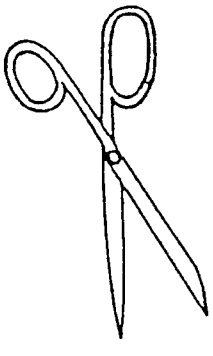


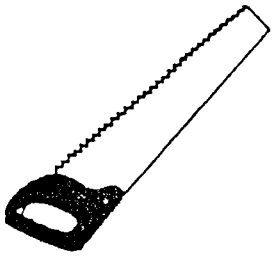


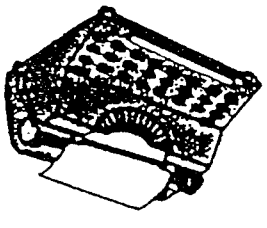


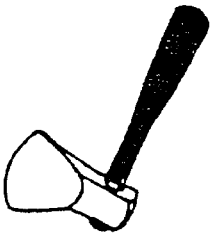












O. Discriminação (Cont) (Placa nº20 - itens 127 e 128)

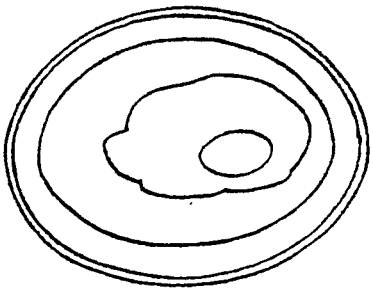
L. Expressiva:

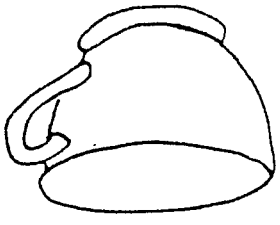
127.___ (Máquina escrever)

128.___ (Candeeiro)

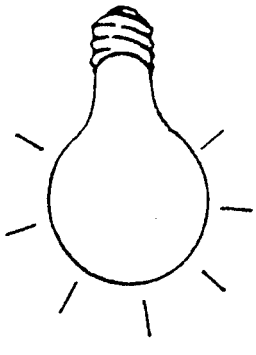
129.___ (Flor)

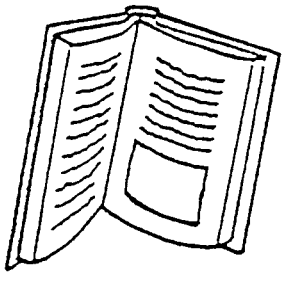


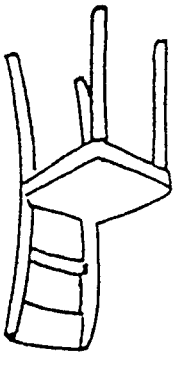


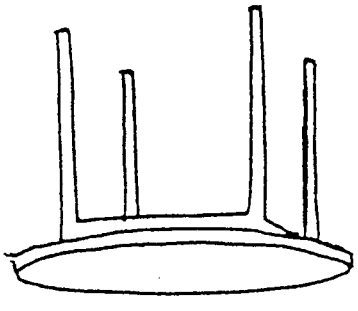


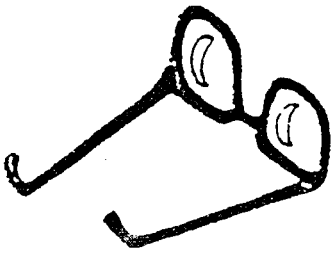


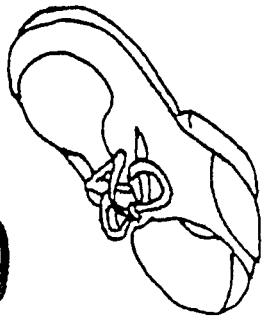


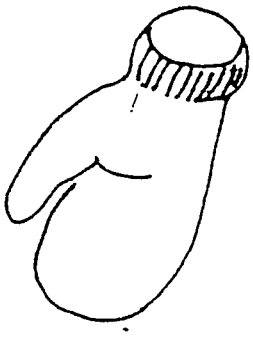












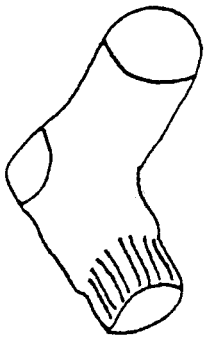


Plate 21

P. Associação Visual (Placa nº 21 - itens 129 a 131)

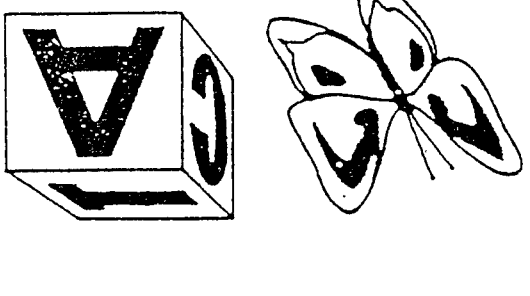
L. Expressiva:

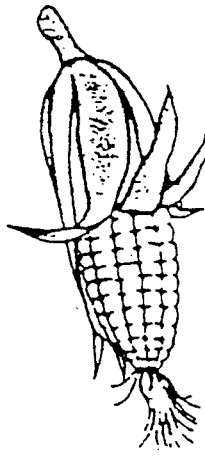
"Agora vais mostrar-me uma figura que combine com aquela que eu vou apontar".

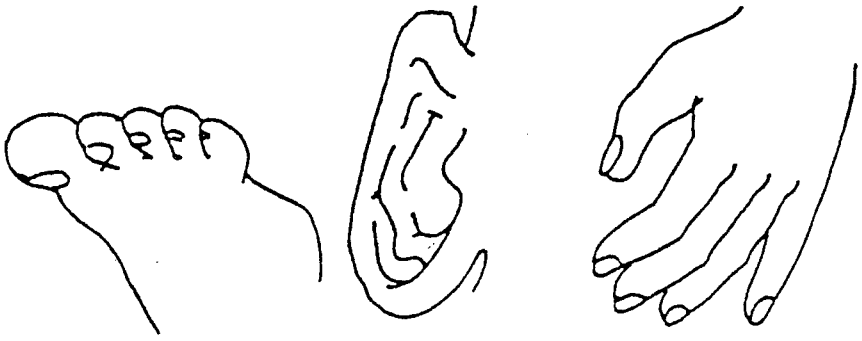
130. ___ (Luva).

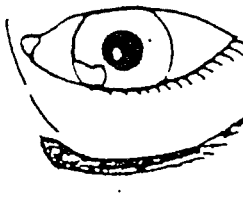
131. ___ (Cadeira).

132. ___ (Faca).









P. Associação Visual (Cont.) (Placa nº 22 - itens 132 e 133)

L. Expressiva:

133. ___(Orelha/Ouvido)

134. ___(Cenoura)

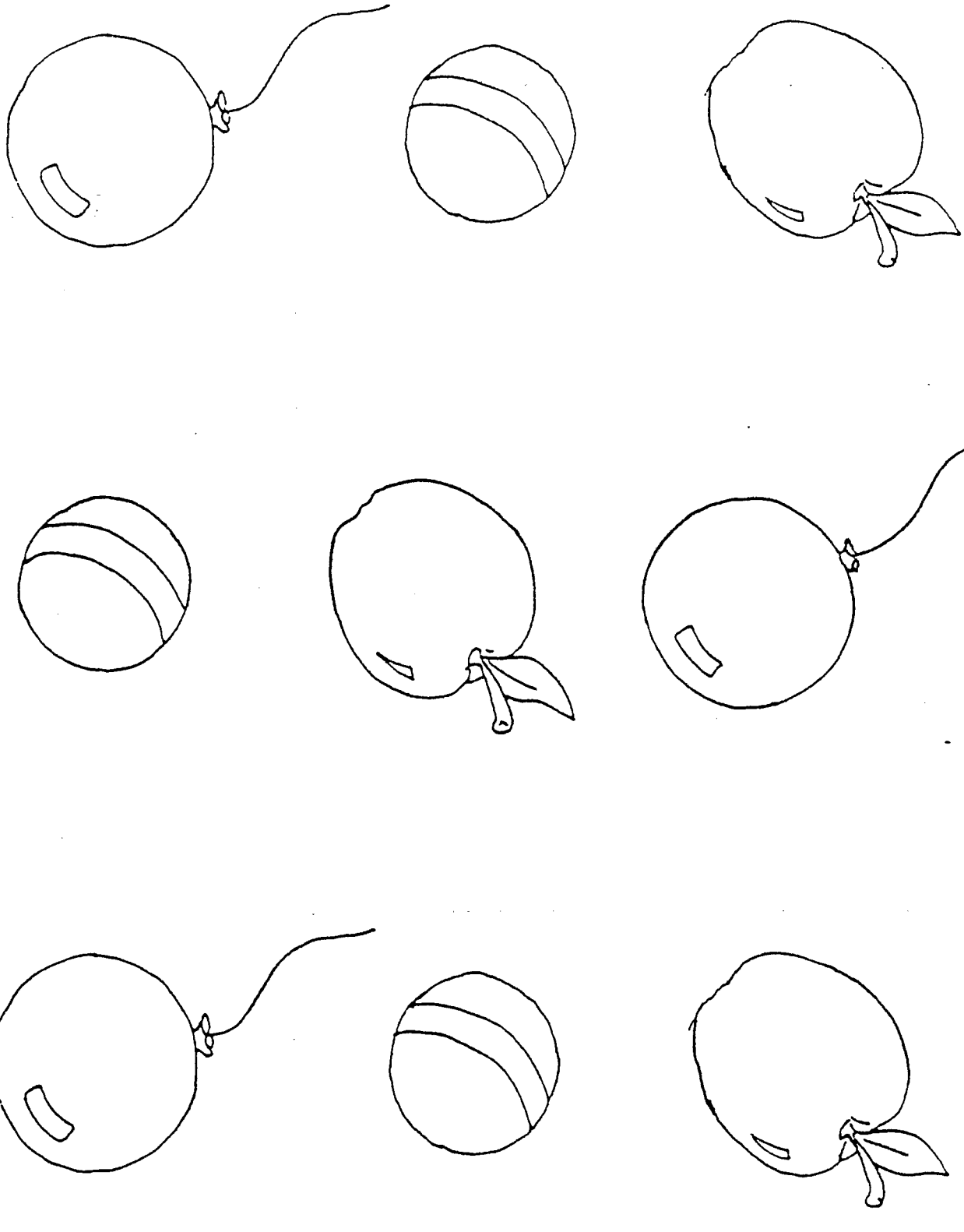


Plate 23

P. Sequencialização (Placas nºs 23, 24 e 25-itens 135 a 137)

L. Expressiva:

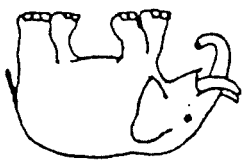
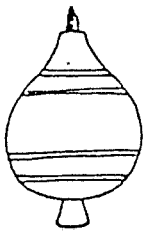
O examinador mostra penas a primeira fila de desenhos para cada item desta série e diz: "Vou mostrar-te um conjunto de figuras" e, apontando sucessivamente para cada uma delas, continua: "Esta aqui é uma maçã, e aqui uma bola e aqui um balão. Olha para elas com muita atenção porque, depois de teres olhado muito bem, eu vou-te pedir que encontres outra fila de figuras -arrumadas da mesma maneira, pela mesma ordem.

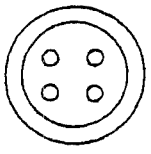
Conceder 5" para observação.

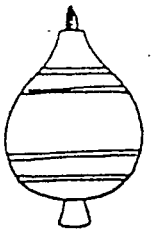
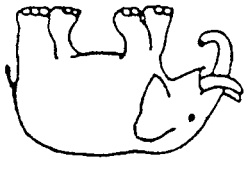
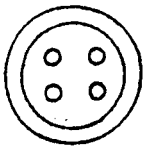
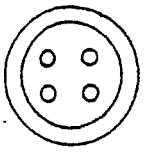
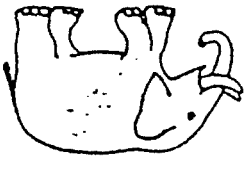
Tapar novamente e perguntar (descobrindo o resto da placa e tapando a série primeiramente apresentada):

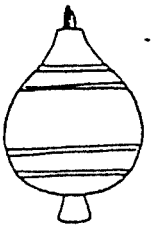
"Qual destas filas é igual à que eu te mostrei?"

135.___





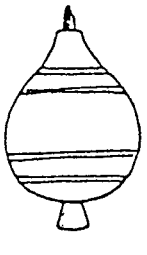
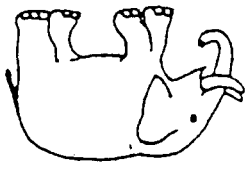
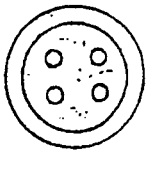




Plate 2

P. Sequencialização (Placa nº 24-item 135)

136. ___.

Plate 25

A C A

A A C

A C A

4 8 9 3

8 3 4 9

4 8 9 3

4 9 8 3

P.SEQUENCIALIZAÇÃO (Cont.) (Placa Nº 25 - Itens 137 e 138)

137.___

138.___

V PARTE
PERCEPÇÃO AUDITIVA

Q. MEMÓRIA AUDITIVA (Itens 139 a 144)

L. Expressiva:

Para os items 139-144:

"Eu vou dizer-te algumas palavras ou frases, que gostaria que repetisses depois. Lembra-te que é importante que repitas igual ao que eu disser".

Apresentar as palavras à cadência de duas por segundo.

Nota: as palavras deverão ser repetidas pela criança respeitando a ordem, para o item ser cotado como correcto.

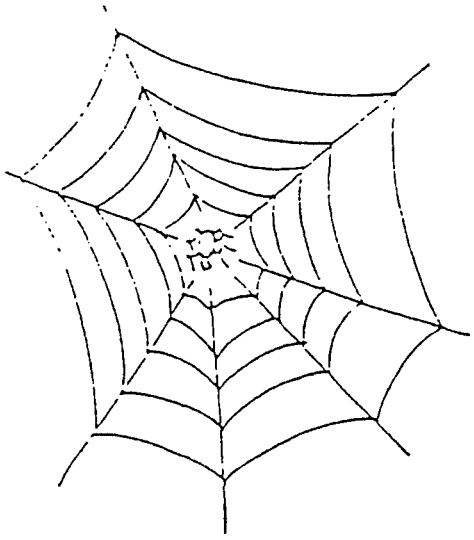
139. MAR POTE DANÇA
140. MESA VIR CRIANÇA MOTA
141. SOL LER MOLE XAILE BOTA
142. A Maria está no carro.
143. Eu fui sair para jogar futebol.
144. A Mãe pediu à Sandra para trazer o cão castanho para casa.

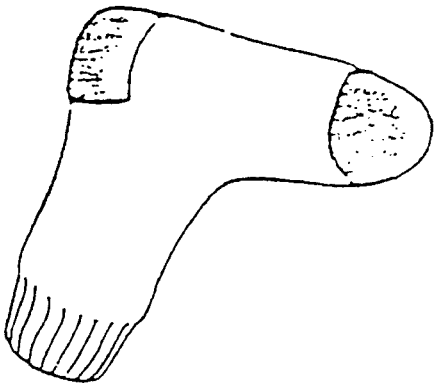
Itens 145-147.

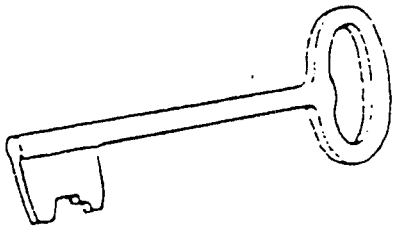
L. Expressiva:

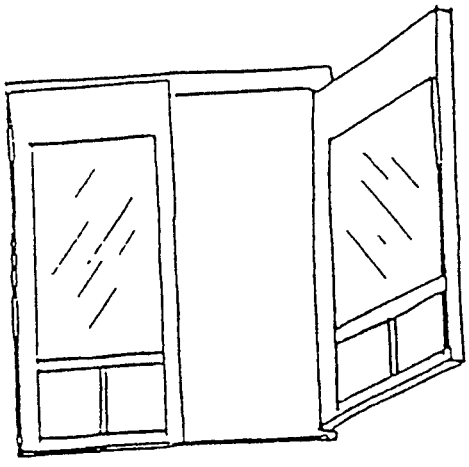
"Agora gostava que fizesses o que te vou pedir".

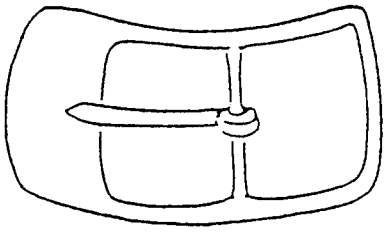
145. Levanta-te e põe as mãos em cima da cabeça.
146. Senta-te, abre o livro, e põe-no no teu colo.
147. Dá-me o livro, vai até à porta, e volta para o pé de mim.

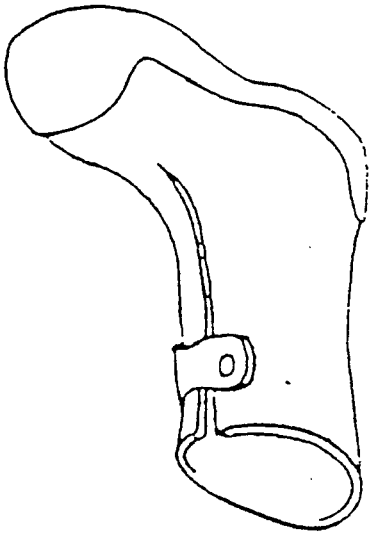


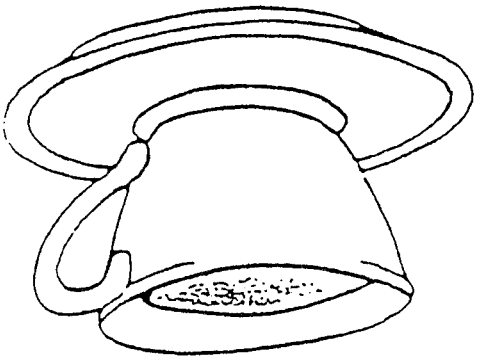


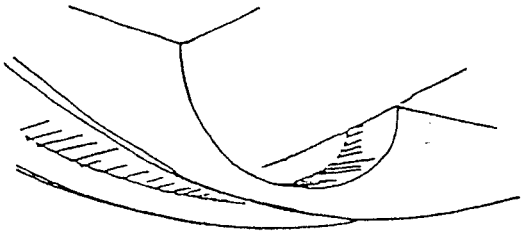


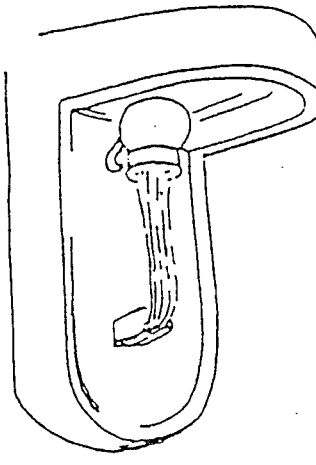












R. SEQUENCIALIZAÇÃO AUDITIVA/DISCRIMINAÇÃO

L. Expressiva:

"Agora vou contar-te uma pequena história. Quando eu acabar, gostava que me contasses a mesma história, sem te esqueceres de nada".

Nota: Cotar como correcto se os acontecimentos são apresentados na sequência correcta.

-O João foi dar um passeio de bicicleta. No caminho, bateu num monte de terra e caíu da bicicleta. Uma senhora que estava à janela, saíu de casa e pôs-lhe um penso no joelho.

148._____.

149._____.

150._____.

DISCRIMINAÇÃO (Placa Nº 26 - Itens 151 a 153)

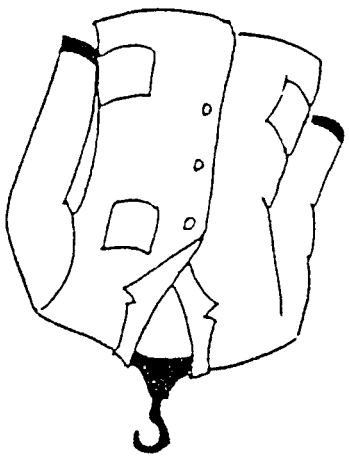
L. Expressiva:

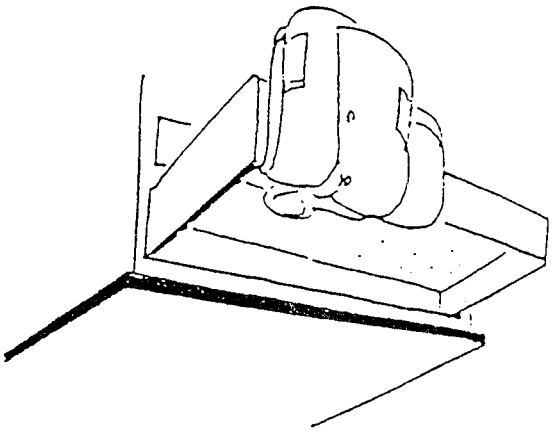
"Agora gostava que olhasses para estas figuras e apontasses aquelas que eu vou dizer".

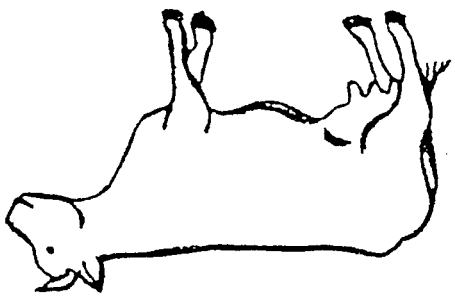
151. Fonte.

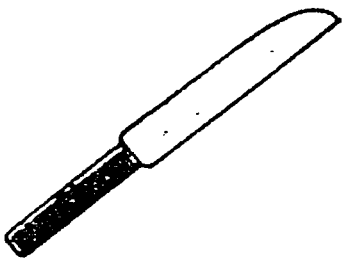
152. Fivela.

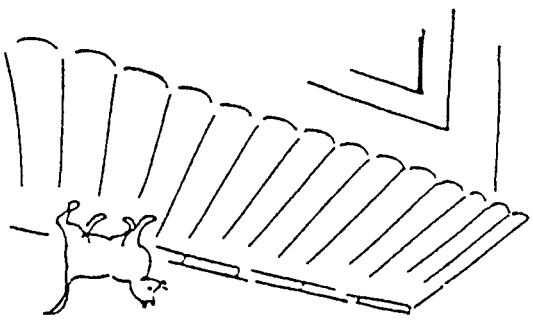
153. Teia.

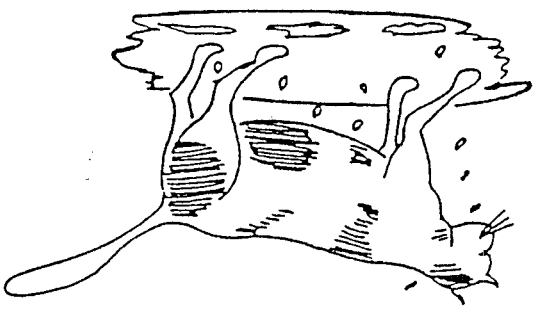












BANKSON LANGUAGE SCREENING TEST

FOLHA DE NOTAÇÃO

Nome_____ Data_____
Idade_____ Data Nascimento_____
J.Infantil_____ Examinador_____
Nota_____Percentil_____

I PARTE CONHECIMENTO SEMÂNTICO

A.PARTES DO CORPO

1.Boca	___(___)	4.Queixo	___(___)	7.Cotovelo	___(___)
2.Olho	___(___)	5.Polegar	___(___)	8.Tornozelo	___(___)
3.Mão	___(___)	6.Joelho	___(___)	9.Ombro	___(___)

B.SUBSTANTIVOS

10.Borboleta	___(___)	13.Fechadura	___(___)	16.Saca R.	___(___)
11.Máscara	___(___)	14.Torneira	___(___)	17.Sofá	___(___)
12.G. Chuva	___(___)	15.Violino	___(___)	18.Tenda	___(___)

C.VERBOS

19.Correr	___(___)	22.Comer	___(___)	25.Espreitar	___(___)
20.Ler	___(___)	23.Escrever	___(___)	26.Aspirar	___(___)
21.Jogar B.	___(___)	24.Saltar	___(___)	27.Martelar	___(___)

D.CATEGORIAS

28.Animais	___(___)	31.C.Quentes	___(___)	34.Ferram.	___(___)
29.Brinqued.	___(___)	32.Móveis	___(___)	35.Electrod.	___(___)
30.Com.P.A.	___(___)	33.Frutas	___(___)	36.M.Transp.	___(___)

E.FUNÇÕES

37.Comer	___(___)	40.Cavar	___(___)	43.V.Horas	___(___)
38.Vestir	___(___)	41.Costurar	___(___)	44.Aparafus.	___(___)
39.Escrever	___(___)	42.Guiar	___(___)	45.F.Música	___(___)

F. PREPOSIÇÕES/RELAÇÕES TOPOLÓGICAS

46.Em cima	___(___)	49.Atrás de	___(___)	52.Dentro	___(___)
47.No meio	___(___)	50.À frente	___(___)	53.Fora	___(___)
48.Debaixo	___(___)	51.Ao lado	___(___)	54.À volta	___(___)

G.CORES/QUANTIDADES

55.Vermelho	___(___)	58.Verde	___(___)	61.Poucos	___(___)
56.Azul	___(___)	59.Roxo	___(___)	62.Muitos	___(___)
57.Amarelo	___(___)	60.Laranja	___(___)	63.Quinze	___(___)

H.OPOSTOS

64.Grande	___(___)	67.Gordo	___(___)	70.Perto	___(___)
65.Alto	___(___)	68.Primeiro	___(___)	71.Pesado	___(___)
66.Depressa	___(___)	69.Fácil	___(___)	72.Mais	___(___)

II PARTE REGRAS MORFOLÓGICAS

I.CONCORDÂNCIA GÉNERO/NÚMERO

73.A bola é _____(redonda).
74.O balão é _____(redondo).
75.A bola e o balão são _____(redondos).

J.CONCORDÂNCIA PRONOMES

76.Neste desenho, _____(ela) está a segurar a bola.
77.Neste desenho, _____(eles) estão a segurar a bola.
78.Neste desenho, _____(ele) está a segurar a bola.

79.Esta bola é _____(dela).
80.Esta bola é _____(deles).
81.Esta bola é _____(dele).

K.VERBOS

82.Ele gosta de correr. Nesta figura ele _____(está a correr).
83.Ela gosta de ler. Nesta figura ela _____(está a ler).
84.Ele gosta de nadar. Nesta figura ele _____(está a nadar).

85.Nesta figura ele_____(corre).
86.Nesta figura ela_____(lê).
87.Nesta figura ele_____(nada).

88.Aqui o pato está a grasnar, mas aqui ele já _____(grasnou).
89.Aqui a menina vai colher/apanhar flores, mas aqui ela já_____(colheu).

90.O que vai acontececer ao tacho? Ele _____(vai cair)_____(cairá).

L.PLURAIS-COMPARATIVOS-SUPERLATIVOS

91.Está aqui um livro. Aqui estão dois _____(livros).
92.Está aqui um anel Aqui estão dois_____(aneis)
93.Está aqui um cão. Aqui estão dois _____(cães).

94.Está aqui uma carruagem Aqui estão duas_____(carruagens).
95.Está aqui um lápis. Aqui estão dois_____(lápis).

96.Está aqui um pião. Aqui estão dois _____(piões).
97.Está aqui um caracol. Aqui estão dois_____(caracóis).

98/99. Este cão não é grande. Este é grande. Este é ainda _____(maior), e este é _____(o maior, o maior de todos, enorme).

100/101. Este bolo não é bom. Este é bom. Este é ainda _____(melhor), e este é _____(o melhor de todos, óptimo).

III PARTE - REGRAS DE SINTAXE

M.CONCORDÂNCIA SUJEITO/VERBO-NEGAÇÃO

102.A vaca está a comer. As vacas_____(estão) a comer.
103.Os patos estão a nadar. O pato _____(está) a nadar.
104.Eles andam. Ela _____(anda).
105.Ele corre. Eles _____(correm).

106.Este homem usa um chapéu, mas este _____(não usa).
107.Este cão tem uma coleira, mas este _____(não tem).
108.Este bolo já foi comido, mas esta ainda _____(não foi).
109.Esta árvore não tem um tronco grosso, mas esta _____(tem).
110.Mostra-me quem não é rapaz/menino _____.

N.REPETIÇÃO DE FRASES-AVALIAÇÃO DA CORRECÇÃO

111.O cão gosta das crianças. _____
112.A mãe disse à irmã para tomar conta do bébé. _____
113.Mostras-me o teu gatinho? _____
114.Temos que ir a pé porque esta é a bicicleta do Pedro. _____
115.Eu dar-te-ei isto se tu quizeres._____

116.Mim pendura isto. _____ (_____)*
117.O cão correr. _____ (_____)*
118.O prato não está partido. _____ (_____)*
119.Tu andava para casa. _____ (_____)*

*** Marcar se a criança conseguir reproduzir a frase correctamente.**

IV PARTE- PERCEPÇÃO VISUAL

O.SEMELHANÇAS-DISCRIMINAÇÃO

	Certo	Errado
120.	_____	_____
121.	_____	_____
122.	_____	_____
123.	_____	_____
124.	_____	_____
125.	_____	_____
126.	_____	_____
127.	_____	_____
128.	_____	_____
129.	_____	_____

P.ASSOCIAÇÃO VISUAL-DISCRIMINAÇÃO

130. ____ (____)
131. ____ (____)
132. ____ (____)

133. ____ (____)
134. ____ (____)

135. ____ (____)

136. ____ (____)

137. ____ (____)
138. ____ (____)

V PARTE PERCEPÇÃO AUDITIVA

Q.MEMÓRIA AUDITIVA

	Certo	Errado
139.Mar-Pote-Dança	____	(____)
140.Mesa-Vir-Criança-Mota	____	(____)
141.Sol-Ler-Mole-Xaile-Bota	____	(____)
142.A Maria está no carro	____	(____)
143.Eu fui sair para jogar futebol	____	(____)
144.A mãe pediu à Sandra para trazer o cão castanho para casa	____	(____)
145.Levanta-te e põe as mãos em cima da tua cabeça.	____	(____)
146.Senta-te, abre o livro e põe-no no teu colo.	____	(____)
147.Dá-me o livro, vai até à porta, e volta para o pé de mim.	____	(____)

R.SEQUENCIALIZAÇÃO AUDITIVA-DISCRIMINAÇÃO

148._____

149._____

150._____

151.Fonte. ____ (____)
152.Fivela. ____ (____)
153.Teia ____ (____)

154.Um casaco numa cruzeta. ____ (____)
155.Não tenhas medo de uma faca. ____ (____)
156.Um gato no molhado. ____ (____)

R. DISCRIMINAÇÃO (PLACA Nº 27 - Itens 154 a 156)

154. Um casaco numa cruzeta.

155. Não tenhas medo de uma faca.

156. Um gato no molhado.

Anexo 2- "Ficha de dados morfossintáticos"

ANÁLISE MORFO-SINTÁTICA

Categorias Morfológicas

	Total	Repetidos
1. SUBSTANTIVOS		
Comuns		
Próprios		
TOTAIS		
2. ADJECTIVOS		
3. VERBOS		
3.1- Tempos		
Tempos simples		
Tempos compostos conjugação perifrástica		
TOTAIS		
3.2- Modos		
Indicativo: (tempos)		
Presente		
Pretérito perfeito		
Pretérito imperfeito		
Pret. mais-que-perfeito		
Imperativo		
Infinitivo		
TOTAIS		
4. PRONOMES		
TOTAIS		
5. ARTIGOS		
Definidos		
Indefinidos		
TOTAIS		
6. ADVÉRBIOS		
Simples		
Locução adverbial		
TOTAIS		

ANÁLISE MORFO-SINTÁTICA

Categorias Morfológicas

7. PREPOSIÇÕES		
Simples		
C/ contracção		
TOTAIS		
8. CONJUNÇÕES		
TOTAIS		
ESTRUTURA DA FRASE (Tipo de orações)		
Independentes		
Coordenadas		
Subordinadas		
PALAVRAS		
TOTAIS		

Anexo 3- "Home Observation for Measurement of the Enviroment-HOME"

UNIVERSIDADE DO PORTO

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

QDL - Parte B

HOME

3. Quando o/a ... chega a casa do colégio ou de uma festa, costuma falar sobre o que fez ou sobre o que aconteceu? Costuma conversar com ele/a? HOME 16

ou:

3 a) Normalmente, conversa com o/a ... sobre o que fez ou sobre o que aconteceu durante o dia? HOME 16

1. Sim (+)
2. Não (-)

4. Faz-lhe perguntas, ou espera que ele/a lhe conte as coisas? *Verificar se a mãe faz um esforço explícito para que a criança conte as suas experiências, ou tenha oportunidade para ser ouvida.* HOME 16

1. A criança fala sem que a mãe lhe pergunte nada (-)
2. A mãe faz-lhe perguntas (+)
3. A criança fala e a mãe também lhe faz perguntas (+)

H16 +

H16-

5. O/a.... costuma trazer para casa desenhos ou trabalhos manuais feitos no jardim de infância? Que costuma fazer com essas coisas, ou até com os trabalhos que ele/a faz cá em casa? *Se a resposta for positiva, mas os trabalhos não estiverem visíveis, pedir para ver.* HOME 49

ou:

5 a) O/a costuma fazer desenhos ou outros trabalhos manuais? Que costuma fazer com essas coisas? HOME 49

1. Os trabalhos estão expostos (+)
2. Mãe diz que expõe mas nenhum é visível (-)
3. Mãe diz que não expõe (-)

H49+

H49-

6. Vamos falar agora um pouco das refeições. O/a ... come sempre o mesmo que o resto da família, ou deixa-o/a escolher o que quer comer, por exemplo ao pequeno-almoço, ou ao almoço? HOME 18

1. A criança tem possibilidade de escolha pelo menos numa das refeições (+)
2. A criança come o mesmo que os outros (-)
3. A criança come comida feita especialmente para ela.

H18 +

H18-

7. O/A ... come as refeições à mesa com os pais ou costuma comer sozinho, antes ou depois dos pais? HOME 50

1. Come sozinho (ou com irmãos) antes dos pais, ou em mesas separadas. (-)
2. Comem sempre todos juntos (+)
3. Pelo menos uma refeição por dia estão todos juntos (+)

H50+

H50-

8. O que acontece se ele/a quiser comer qualquer coisa antes da refeição? Por exemplo, suponhamos que está a acabar de fazer o jantar, ou que falta meia hora para irem para a mesa, e o/a ... começa a chorar e a dizer que tem fome e quer comer qualquer coisa. O que faz nestas circunstâncias: dá-lhe qualquer coisa para comer ou diz-lhe que espere pela hora da refeição? HOME 38 -

1. A criança pode comer quando lhe apetece (-)
2. A criança tem que esperar pela refeição (+).

H38+

H38-

9. Quando vai consigo às compras, deixa-o/a alguma vez ser ele/a a escolher a marca ou o produto que vai comprar? (por exemplo, qualquer artigo que viu anunciado na televisão)! HOME 51 -

1. Sim (+)
2. Não (-)

H51+

H51-

10. Ele/a costuma brincar lá fora? Onde? *(verificar se a mãe considera a zona de brincadeiras segura).* HOME 20

1.Não é permitido à criança brincar no exterior (-)
2. Criança pode brincar no exterior com segurança (+)
3. Criança pode brincar no exterior sem segurança (-)

H20+

H20-

11. O o/a ... gosta de ver televisão? Como é que costumam fazer cá em casa, têm a televisão normalmente ligada ou só a ligam para ver um programa em especial ? HOME 39

1. A TV fica ligada todo o dia (-)
2. A TV fica ligada quase todo o tempo em que a criança está acordada (-)
3. A TV só é ligada para ver alguns programa (+)

H39+

H39-

12. O/A ... costuma sair consigo ou com outra pessoa da família para passear, ir ao cinema ou mesmo para ir às compras? Quantas vezes é que isso acontece por mês? (*Neste item é importante que se detecte interesse em levar a criança a qualquer lado, e não apenas levá-la a reboque porque tem que ser*) HOME 44

1.Sim, sai com a mãe pelo menos de 15 em 15 dias (+)
2. Sim, sai com outras pessoas pelo menos de 15 em 15 dias (+)
3. Não (-)

H44+

H44-

13. Lembra-se se durante o ano passado o/a ... fez algum passeio ou alguma viagem com os pais? (*Se sim*) - Onde foram? HOME 45

1. A criança fez algum passeio a mais de 80 Km.(+)
2. A criança não fez nenhum passeio a mais de 80 Km.(-)

H45+

H45-

14. E ainda relativamente ao ano que passou, lembra-se se o/a ... visitou consigo ou com qualquer outro familiar, algum museu ou alguma exposição? (*Visita a um monumento pontua se houver entrada*) HOME 46

1. Sim (+)
2. Não (-)

H46+

H46-

15. (*Se não vir livros*). Costuma ler? Têm livros cá em casa? HOME 8

1. Sim (+)
2. Não (-)
3. Tem menos de 10 livros (-)

H8+

H8-

16. Costumam comprar o jornal? Qual? (*Se sim*) - Com que frequência? (*Assegure-se de que o pai ou a mãe lêm o jornal todos os dias*) HOME 9

1. A mãe ou o pai lê o jornal todos os dias (+)
2. A mãe ou o pai não lê o jornal todos os dias

H9+

H9-

17. Assinam alguma revista, ou há alguma que comprem todas as semanas? Qual? (*Excluir revistas cujo conteúdo seja apenas passatempos, por exemplo palavras cruzadas*) HOME 10

1. Sim (+)
2. Não (-)

H10+

H10-

18. Tenho agora aqui uma lista de coisas que os adultos podem fazer com as crianças. Algumas delas é provável que o/a ... não faça consigo, e sejam mais próprias do jardim de infância. De qualquer forma , gostava de saber se costuma passar algum tempo a fazer cada uma destas actividades com o/a ...., ou se o pai costuma fazê-lo.

UNIVERSIDADE DO PORTO

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

	+	-
a. Ensinar as letras, ensinar a escrever o nome, procurar letras no jornal, etc HOME 13		
b. Ensinar a ler palavras num livro, ou num letreiro, etc. (*Indague frequência*) HOME 37		
c. Ensinar a contar ou os números, por ex. contar os dedos da mão. HOME 36		
d. Ensinar as cores (*Indague frequência*) HOME 33		
e. Ensinar a distinguir coisas como pequeno-grande, dentro - fora, em baixo-em cima, etc. HOME 35		
f. Ensinar as formas , como por ex. a bola é redonda, a caixa é quadrada, etc. HOME 11		
g. Ensinar-lhe cantigas, poemas ou frases para ele/a decorar HOME 34		
h. Ensinar-lhe a dizer obrigado, desculpe, se faz favor, etc (*verificar se há alguma explicação e não apenas imposição)* HOME 14		

19. É costume em alguma altura do dia sentar-se com ele/a ao colo durante algum tempo, para contar uma história, ou ver televisão, ou mesmo só para estarem juntos? Com que frequência é que isso acontece? (*verificar se isso acontece cerca de 10 a 15 minutos/dia, de uma só vez ou em alturas separadas*) HOME 26

1. Ocasionalmente. (-)
2. Acontece várias vezes ao longo do dia, (+)
2. Há uma altura específica do dia para isso (+)

H26+

H26-

20. Durante a semana passada, o/a fez alguma coisa que lhe desagradasse, ou que a irritasse?

21. Teve que lhe bater ou que o/a castigar mais severamente durante a semana passada? Quantas vezes é que isso aconteceu? HOME 55 -

1. Mais do que um castigo físico(-)
2. Um castigo físico ou nenhum (+)

H55+

H55-

22. Por vezes as crianças fazem birras, são mal-educadas e capazes de dizer coisas do tipo "não gosto da mãe, és má, ", etc. Como costuma reagir - ou o seu marido, quando isto acontece? HOME 41

1. Ignora conscientemente ou castiga suave e adequadamente(+)
2. Castiga ou ralha de forma severa (-)

H41+

H41-

23. Outras vezes estas reacções negativas são mais violentas e voltadas contra os pais, por exemplo batendo ou tentando bater nos pais. Isso já aconteceu com o/a ...,? HOME 4 2

1. Não (+)
2. Sim (-)

24. Qual foi a sua reacção? (*ou*: como é que acha que os pais devem reagir)? HOME 42

1. A criança é severamente punida, ou há represálias (-)
2. A criança é repreendida, ou castigada, de forma adequada (+)
3. A criança não é castigada (+)

H42+

H42-

25. Queria agora fazer-lhe algumas perguntas acerca dos brinquedos que o/a ... tem. (*Quando adequado*:) Podemos vê-los? É possível que alguns deles não existam cá em casa. Vou ler-lhe uma lista, e gostava que me dissesse quais os que tem cá e que estão em bom estado, e se ele/a costuma ou não brincar com eles.
(NOTA: Se for evidente que existem poucos brinquedos, pergunte antes: - Que brinquedos tem o/a ...? *Tome nota na lista dos items.)*

a. Plasticina, lápis de cores ou canetas de feltro e papel, barro, digitinta, e papel, tintas/aguarelas e folhas de papel (*pelo menos <u>dois</u> tipos diferentes de materiais têm que estar disponíveis*). HOME 4

H4+

H4-

b. Brinquedos para desenvolver os movimentos das mãos, por exemplo livros para colorir, tesoura, contas de enfiar, jogos de picos, construções pequenas ou bonecas pequenas para vestir e despir(. *pelo menos <u>dois</u> tipos diferentes. Se forem pontuados outros, anotar quais)* HOME 5

H5+

H5-

c. Jogos para aprender as cores, os tamanhos e as formas (*por exemplo legos, jogos de encaixe, jogos de seriação, etc.*) Costuma brincar com ele? Como?(*Indague frequência*) HOME 1

H1+

H1-

d. Puzzles completos, e que não sejam demasiado fáceis para o/a seu/sua filho/a (*pelo menos três , <u>completos,</u> e adequados à idade da criança)* HOME 2

H2+

H2-

e. Jogos ou brinquedos para aprender os números, por exemplo puzzles com números, lotos, dominós, jogos de computador, livros, etc. *(apenas livros não pontua)* Costuma brincar com ele? Como? (*Indague frequência*) HOME 6

H6+

H6-

f. Tem livros de histórias ? Quantos? *(verificar se existem 10, adequados à idade da criança)* HOME 7

H7+

H7-

g. Lembra-se se tem algum livro ou brinquedo sobre animais? Costuma brincar com ele? Como? (*Pelo menos dois tipos de material*)? HOME 12

H12+

H12-

h. Tem algum instrumento musical, verdadeiro ou de brinquedo, que ele/a possa usar? HOME 43

H43+

H43-

i. Ele/a tem gira-discos ou gravador, ou há cá em casa algum que ele possa usar? HOME 3

1. Sim
2. Não (-)

(*Se sim*) - E discos infantis ou cassettes ? (*verificar se existem pelo menos 5*).

(*Se sim*) - Ele pode ouvir os discos ou as cassettes quando quer - ainda que vigiado/a? HOME 3

H3+

H3-

26. O/a ...pode brincar com qualquer um destes brinquedos quando lhe apetece, ou estão guardados em algum sítio especial? (*Verificar se estão todos acessíveis à criança*). HOME 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 12, 43

27. (*Perguntar apenas se necessário. Caso tenha visto os brinquedos, não faça esta pergunta)* Estão todos em bom estado ou alguns já têm peças perdidas ou partidas? (*Em caso de dúvida pedir à mãe para ver*) HOME 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 12, 43.

28. Quando o/a ... acaba de brincar, é ele/a quem arruma os brinquedos no sítio? HOME 47

1. É sempre a mãe ou outro familiar quem arruma (-)
2. A mãe pede à criança que arrume, embora ela nem sempre o faça.(+)

H47+

H47-

UNIVERSIDADE DO PORTO

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

ÁREA APROXIMADA DA CASA: _____

ITEMS DE OBSERVAÇÃO

15. (+) (-) A mãe fala utilizando formas gramaticais e dicção correctas.

17. (+) (-) Pai/mãe ao falar transmite sentimentos positivos à criança ou acerca dela.

19. (+) (-) O edifício parece ser seguro.

21. (+) (-) O interior do apartamento não é escuro nem árido.

22. (+) (-) A zona que rodeia a casa é calma e agradável.

23. (+) (-) A casa tem 9 metros quadrados de espaço habitável, por pessoa.

24. (+) (-) As divisões não estão superlotadas com mobília.

25. (+) (-) A casa está razoávelmente limpa e arrumada.

27. (+) (-) Pai/mãe conversa com a criança pelo menos duas vezes durante a entrevista.

28. (+) (-) Pai/mãe responde verbalmente às perguntas ou pedidos da criança.

29. (+) (-) Pai/mãe mostra-se receptivo/a quando a criança fala.

30. (+) (-) Pai/mãe elogia as qualidades da criança pelo menos duas vezes durante a entrevista.

31. (+) (-) Pai/mãe acaricia , dá beijos ou abraça a criança, durante a visita.

32. (+) (-) Pai/mãe ajuda a criança a mostrar alguma habilidade ou algum feito durante a entrevista

40. (+) (-) Pai/Mãe apresenta o visitante à criança.

48. (+) (-) Pai/Mãe usa frases com estrutura e vocabulário complexas.

52. (+) (-) Pai/Mãe não repreende a criança mais do que uma vez, durante a entrevista.

53. (+) (-) Pai/Mãe não utiliza repressão física da criança durante a visita.

54. (+) (-) Pai/Mãe não bate na criança durante a visita (quer ao de leve quer com força).

HOME Inventory for Families of Preeschoolers

(3 - 6 anos)

APELIDO_____ DATA_____ ENTREVISTADOR_____

NOME DA CRIANÇA_____ DATA NASCIMENTO _____ IDADE _____ SEXO _____

PESSOA ENTREVISTADA_____ RELAÇÃO COM A CRIANÇA_____

COMPOSIÇÃO DA FAMÍLIA _____

(incluindo sexo e idade) _____

MÃE TRABALHA? _____ O QUE FAZ? _____ HORÁRIO?_____

PAI TRABALHA? _____ O QUE FAZ? _____ HORÁRIO?_____

MORADA _____ TELEFONE _____

CONTEXTOS DE SOCIALIZAÇÃO FREQUENTADOS PELA CRIANÇA _____

_____

SITUAÇÃO DE CUIDADOS NO ANO ANTERIOR _____

OUTRAS PESSOAS PRESENTES _____

SUMÁRIO

		VARIAÇÃO PERCENTÍLICA		
SUBESCALAS	PONTUAÇÃO	PERCENTIL	PERCENTIL	PERCENTIL
		25	50	75
I - Estimulação da aprendizagem		0 - 2	3 - 9	10 - 11
II - Estimulação da linguagem		0 - 4	5 - 6	7
III - Ambiente físico		0 - 3	4 - 6	7
IV - Carinho e aceitação		0 - 3	4 - 5	6 - 7
V. Estimulação académica		0 - 2	3 - 4	5
VI - Modelagem		0 - 1	2 - 3	4 - 5
VII - Variedade de experiência		0 - 4	5 - 7	8 - 9
VIII - Aceitação		0 - 2	3	4
PONTUAÇÃO FINAL		0 - 29	30 - 45	46 - 55

Para um perfil rápido de uma família, coloque um x no rectângulo que corresponde à pontuação obtida

HOME Inventory for Families of Preeschoolers (3-6)

Coloque um sinal mais (+) ou menos (-) nos espaços á frente de cada item se se observa o comportamento aí mencionado, durante a visita, ou se o pai/mãe diz que as condições ou acontecimentos são característicos do ambiente de casa. Faça os subtotais e o total na primeira página da Folha de Registo.

I. Estimulação da aprendizagem

1. A criança tem brinquedos que ensinam as cores, os tamanhos e as formas.	
2. A criança tem três ou mais puzzles.	
3. A criança tem gira-discos ou gravador e pelo menos cinco discos infantis ou cassettes.	
4. A criança tem brinquedos que permitem expressão livre.	
5. A criança tem brinquedos ou jogos que exigem movimentos precisos e finos.	
6. A criança tem brinquedos ou jogos que ajudam a ensinar os números.	
7. A criança tem pelo menos dez livros infantis.	
8. Pelo menos dez livros são visíveis na casa.	
9. A família compra e lê um jornal diário.	
10. A família assina pelo menos uma revista.	
11. A criança é estimulada a aprender as formas.	
subtotal	

II. Estimulação da linguagem

12. A criança tem brinquedos que ajudam a ensinar os nomes dos animais.	
13. A criança é estimulada a aprender o alfabeto.	
14. Pai/mãe ensina à criança expressões verbais simples de bons modos	
(se faz favor, obrigada).	
15. A mãe fala utilizando formas gramaticais e dicção correctas.	
16. Pai/mãe estimula a criança a falar e tem algum tempo para a ouvir.	
17. Pai/mãe ao falar transmite sentimentos positivos à criança ou acerca dela.	
18. A criança pode escolher o que quer comer ao pequeno-almoço ou ao almoço.	
subtotal	

III. Ambiente físico

19. O edifício parece ser seguro.	
20. A zona de brincadeiras ao ar livre, á volta de casa parece ser segura.	
21. O interior do apartamento não é escuro nem árido.	
22. A zona que rodeia a casa é calma e agradável.	
23. A casa tem 9 metros quadrados de espaço habitável, por pessoa.	
24. Os quartos não estão super-lotados de mobília.	
25. A casa está razoávelmente limpa e arrumada.	
subtotal	

IV. Carinho e aceitação.

26. Pai/mãe abraça a criança algum tempo por dia.(10 a 15 minutos)	
27. Pai/mãe conversa com a criança pelo menos duas vezes durante a entrevista.	
28. Pai/mãe responde verbalmente às perguntas ou pedidos da criança.	
29. Pai/mãe mostra-se receptivo/a quando a criança fala.	
30. Pai/mãe elogia as qualidades da criança pelo menos duas vezes durante a entrevista.	
31. Pai/mãe acaricia , dá beijos ou abraça a criança, durante a visita.	
32. Pai/mãe ajuda a criança a mostrar alguma habilidade ou algum feito durante a entrevista	
subtotal	

V. Estimulação académica.

33. A criança é estimulada a aprender as cores.	
34. A criança é estimulada a aprender lenga-lengas (canções, etc.).	
35. A criança é estimulada a aprender as relações espaciais (em cima, em baixo, etc).	
36. A criança é estimulada a aprender os números.	
37. A criança é estimulada a aprender a ler algumas palavras (poucas)	
subtotal	

VI. Modelagem

38 Pai/mãe adia satisfação de pedidos alimentares.	
39 A TV é utilisada de forma criteriosa.	
40. Pai/Mãe apresenta o visitante à criança.	
41. A criança pode exprimir sentimentos negativos sem represálias.	
42. A criança pode bater no Pai/Mãe sem severa represália.	
subtotal	

VII. Variedade de Experiência

43. A criança tem instrumentos de música verdadeiros ou de brinquedo.	
44. A criança é levada a passear por um membro da família, pelo menos semana sim, semana não.	
45. A criança fez viagens de mais de 30 km durante o ano que passou.	
46. A criança foi levada a um Museu/Monumento, durante o ano que passou.	
47. Pai/Mãe estimula a criança a arrumar os brinquedos sem ajuda.	
48. Pai/Mãe usa frases completas.	
49. Os trabalhos de arte da criança, estão exposto em algum lugar na casa.	
50. A criança come pelo menos uma refeição por dia com o Pai e a Mãe.	
51. Pai/Mãe deixa a criança escolher alguns alimentos ou marcas na mercearia.	
subtotal	

VIII. Aceitação

52. Pai/Mãe não repreende a criança mais do que uma vez, durante a entrevista.	
53. Pai/Mãe não restringe os movimentos da criança durante a visita.	
54. Pai/Mãe não bate na criança durante a visita (quer ao de leve quer com força).	
55. Não mais do que uma situação de castigo durante a semana que passou.	
subtotal	

Anexo 4- Circular de informação aos pais

Angela Maria Pereira e Sá Azevedo

PSICÓLOGA

(Fac. Psicologia e Ciências da Educação – Universidade de Coimbra)
— Psicologia Clinica
— Dificuldades de Aprendizagem
— Orientação Escolar e Profissional

Aos
Pais/ Encarregados de Educação das crianças do
Jardim de Infância da Santa Casa da Misericórdia

Santo Tirso, 19 de Junho de 1997

Estando a realizar um estudo de investigação sobre o desenvolvimento linguístico, no âmbito do Mestrado de Psicologia em Intervenção Precoce, venho por este modo solicitar a autorização a V.Exas para realizar:
1)- Entrevista (passagem de um questionário de avaliação) à criança para avaliar o nível de avaliação de linguagem no jardim de infância.
2)- Entrevista (passagem de um questionário) à mãe num momento em que a criança esteja presente. Esta passagem não demorará mais de 40 minutos e terá que se realizar em casa da criança, pois há necessidade de conhecer os brinquedos de criança, assim como a forma como ela os manipula.

Este estudo apresenta as seguintes vantagens para a família:
1)- Permite conhecer o nível linguístico da criança;
2)- Permite durante a visita a casa, obter do Psicólogo algumas informações sobre algumas questões da área de Psicologia da criança.

Antecipadamente agradecendo a V. colaboração subscrevo-me,

Atenciosamente,

(Ângela Sá Azevedo)

----------(Por favor recorte e devolva o destacável preenchido)----------

Eu _____ mãe da criança _____ Sim ( ) Não ( ) autorizo a avaliação ao meu educando e coloco-me Sim ( ) Não ( ) à disposição para marcar a entrevista.

Contacto:_____Telefone:_____

Assinatura_____

Consultório: Largo Coronel Batista Coelho, Edifício Cidenai, 4.º andar - Sala 3
Tel./Fax (052) 856785 — GSM 0936-901997 — 4780 SANTO TIRSO

Anexo 5 – Dados recolhidos pelos instrumentos BLST, Grelha de Análise Morfossintáctica e HOME

	sexo	idade	escolmae	tempo	jardim	a.exp	a.rec	b.exp	b.rec	c.exp	c.rec	d.exp	d.rec	e.exp	e.rec	f.exp	f.rec	g.exp	g.rec	h	parte.i	i	j	k	l	parte.ii	m	n	parteiii	o	p
1	1	3	2	3	2	5	9	5	9	7	8	6	6	9	9	8	9	9	8	6	55	3	3	8	6	20	7	7	14	4	7
2	1	2	2	3	2	7	9	8	9	7	9	7	9	9	9	9	9	9	9	8	64	3	2	8	10	23	5	9	14	10	8
3	1	2	2	3	2	3	7	5	8	6	9	6	9	8	9	7	9	7	9	4	46	1	2	5	7	15	6	4	10	4	6
4	1	4	2	3	2	9	9	6	8	7	9	7	9	8	9	7	9	9	9	9	62	3	4	8	9	24	6	8	14	8	7
5	1	4	2	3	3	8	8	7	9	6	9	9	6	6	7	9	9	8	9	6	59	3	3	9	8	23	6	6	12	8	9
6	1	3	2	3	3	2	7	5	9	7	9	9	7	5	6	4	9	6	8	2	40	3	3	5	6	17	8	4	12	9	7
7	1	4	2	2	5	8	8	8	9	7	8	8	6	7	8	8	8	8	8	7	61	2	3	6	9	20	4	7	11	6	4
8	1	2	2	4	6	6	6	7	9	6	9	9	6	4	9	9	9	8	8	4	53	2	5	8	8	23	6	8	14	7	5
9	1	4	2	2	7	6	9	7	9	6	9	8	7	5	9	9	9	8	7	4	53	2	2	6	7	17	8	6	14	10	9
10	1	4	2	3	2	7	8	7	9	5	9	9	7	7	9	6	9	9	9	6	56	3	5	7	9	24	5	7	12	10	5
11	1	2	2	3	2	7	9	6	8	4	7	6	7	8	7	8	9	9	9	3	51	3	6	7	7	23	9	7	16	10	8
12	1	1	2	3	2	3	7	6	7	6	9	5	7	7	6	8	9	9	8	1	45	3	1	7	5	16	7	2	9	4	6
13	1	2	2	2	6	3	6	6	8	7	9	8	9	8	6	8	9	6	8	0	46	2	2	8	7	19	8	4	12	7	9
14	1	2	2	3	2	7	8	6	9	7	9	7	7	8	9	7	9	9	9	8	59	3	2	9	7	21	9	7	16	8	6
15	1	3	2	3	2	6	7	8	9	6	9	5	6	8	9	9	9	8	9	4	54	3	2	7	8	20	6	4	10	7	7
16	2	1	2	3	2	4	8	6	8	4	9	5	4	8	9	8	9	7	8	6	48	3	6	5	5	19	9	7	16	6	6
17	2	4	2	3	2	8	9	7	9	5	9	7	6	7	9	8	9	6	9	4	52	3	0	7	8	18	7	6	13	4	6
18	2	4	2	3	2	6	9	8	9	7	9	8	9	8	9	9	9	9	9	6	61	2	3	6	9	20	7	7	14	8	7
19	2	4	2	3	2	7	9	6	9	8	9	7	9	9	9	8	9	8	9	8	61	2	6	7	11	26	9	8	17	8	7
20	2	3	2	4	3	6	7	6	7	7	9	9	6	3	6	7	9	6	8	0	44	2	3	5	7	17	6	6	12	6	6
21	2	4	2	4	4	5	7	8	9	7	9	9	9	4	9	9	9	7	9	8	57	3	3	9	9	24	7	9	16	10	9
22	2	2	2	2	4	5	9	5	9	5	9	9	9	4	9	7	9	6	9	5	46	3	0	8	8	19	3	5	8	9	6
23	2	2	2	2	4	4	8	4	9	7	9	7	7	6	7	9	9	8	8	6	51	2	3	9	9	23	8	9	17	9	7
24	2	4	2	0	4	6	6	8	9	6	8	8	9	4	7	9	9	9	8	0	50	2	2	9	7	20	4	7	11	10	8
25	2	1	2	1	4	6	8	5	9	6	9	9	7	4	5	6	6	7	8	0	43	3	2	6	6	17	1	3	4	6	6
26	2	1	2	2	4	3	3	6	9	8	9	7	4	5	5	9	9	6	8	0	44	3	3	6	4	16	8	6	14	8	4
27	2	1	2	2	4	4	5	4	8	5	9	9	5	4	9	6	9	6	8	2	40	3	3	5	6	17	7	5	12	4	5
28	2	2	2	1	5	6	9	7	8	8	9	9	9	5	9	8	9	7	9	7	57	3	5	7	7	22	7	6	13	10	8
29	2	2	2	1	5	7	8	5	9	6	9	9	5	7	7	7	9	7	9	8	56	3	3	6	6	18	7	5	12	9	8
30	2	4	2	1	5	7	7	5	8	7	9	8	7	6	9	7	9	6	9	7	53	2	3	8	7	20	8	7	15	10	9

	parte.iv	q	r	parte.v	blst	a1.1	a1.1r	a1.2	a1.2r	a1.total	a1total	a2	a2r	a3.1.1	a3.1.1r	a3.1.2	a3.1.2r	a3.1.3	a3.1.3r	a3.1.tot	a3.1totr	a3.2.1	a3.2.1r	a3.2.2	a3.2.2r	a3.2.3	a3.2.3r
1	11	6	8	14	114	58	10	19	2	77	12	4	1	54	8	0	0	2	0	56	8	21	3	23	3	3	1
2	18	7	8	15	134	18	3	4	2	22	5	3	1	16	3	0	0	1	0	17	3	0	0	9	2	3	0
3	10	8	5	13	94	34	8	1	0	35	8	7	3	68	11	0	0	0	0	68	11	36	6	18	2	3	1
4	15	8	8	16	131	38	4	4	2	42	6	5	1	55	8	1	0	1	0	57	8	4	1	24	3	18	3
5	17	8	7	15	126	44	7	0	0	44	7	7	1	59	11	0	0	2	0	61	11	24	4	24	6	1	0
6	16	6	6	12	97	16	3	0	0	16	3	1	0	10	2	0	0	2	0	12	2	0	0	11	3	1	0
7	10	7	6	13	115	74	12	10	1	84	13	11	1	63	14	3	0	4	1	70	15	17	3	31	6	13	3
8	12	5	8	13	115	28	4	12	2	40	6	10	2	31	11	0	0	3	0	34	11	9	3	22	7	1	0
9	19	9	8	17	120	69	12	14	1	83	13	15	3	82	16	0	0	4	0	86	16	24	7	42	5	7	2
10	15	8	8	16	123	46	11	18	2	64	13	12	2	63	9	1	0	3	0	67	9	24	5	27	4	5	0
11	18	7	6	13	121	31	10	2	11	33	11	3	0	33	9	1	0	4	0	38	9	10	3	16	3	6	1
12	10	6	6	12	92	27	6	6	1	33	7	6	2	31	5	0	0	2	0	33	5	12	2	11	2	3	0
13	16	5	5	10	103	15	4	2	0	17	4	2	1	13	2	0	0	0	0	13	2	1	0	10	2	1	0
14	14	8	7	15	125	39	8	6	1	45	9	5	2	47	9	0	0	2	0	49	9	18	4	21	3	1	0
15	14	8	8	16	114	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,
16	12	7	6	13	108	33	9	5	2	38	11	7	2	43	10	0	0	3	0	46	10	15	2	21	5	2	1
17	10	7	9	16	109	53	10	2	0	55	10	8	2	65	12	2	0	5	0	72	12	25	3	34	5	2	0
18	15	7	8	15	125	35	8	9	1	44	9	4	1	39	6	0	0	5	0	44	6	12	2	22	3	4	0
19	15	8	9	17	136	57	10	18	1	75	11	16	2	68	11	0	0	7	1	75	12	31	7	29	4	7	2
20	12	6	7	13	98	28	6	1	0	29	6	4	1	21	7	1	0	3	0	25	7	1	0	15	3	6	2
21	19	8	8	16	132	51	12	3	1	54	13	9	2	65	12	1	0	1	0	67	12	21	4	32	4	3	1
22	15	6	9	15	103	38	8	8	2	46	10	5	2	29	7	0	0	1	0	30	7	4	1	19	6	5	1
23	16	8	8	16	123	37	8	0	0	37	8	10	2	37	8	0	0	5	0	42	8	8	2	26	5	1	0
24	18	6	8	14	113	20	2	3	1	23	3	11	3	32	4	0	0	1	0	33	4	10	2	14	1	3	1
25	12	6	7	13	89	63	13	6	1	69	14	18	4	87	18	3	1	4	1	94	19	31	4	45	11	5	2
26	12	7	7	14	100	64	11	27	2	91	13	24	6	77	14	2	0	5	0	84	14	31	3	33	5	9	3
27	9	6	5	11	89	45	7	6	2	51	9	19	4	67	15	0	0	3	0	70	15	16	4	35	6	8	3
28	18	6	8	14	124	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,
29	17	7	9	16	119	74	16	7	1	81	17	21	5	70	13	3	1	3	0	76	14	33	8	21	3	5	0
30	19	7	7	14	121	91	20	13	1	104	21	17	5	104	21	7	3	3	0	114	24	33	6	47	10	13	2

	a3.2.4	a3.2.4r	a3.2.5	a3.2.5r	a3.2.6	a3.2.6r	a3.2.tot	a3.2totr	a4	a4r	a5.1	a5.1r	a5.2	a5.2r	a5.total	a5.totar	a6.1	a6.1r	a6.2	a6.2r	a6.total	a6.totar	a7.1	a7.1r	a7.2	a7.2r	a7.tota	a7.totar
1	0	0	5	1	6	0	58	8	18	4	30	2	7	2	37	4	23	6	3	1	26	7	14	4	7	3	21	7
2	0	0	0	0	6	1	18	3	3	1	10	2	2	0	12	2	1	0	1	0	2	0	8	2	5	1	13	3
3	0	0	0	0	11	2	68	11	12	3	11	2	6	2	17	4	49	10	0	0	49	10	7	2	11	3	18	5
4	0	0	0	0	12	1	58	8	5	1	19	2	6	2	25	4	20	4	0	0	20	4	12	2	10	4	22	6
5	0	0	1	0	13	2	63	12	22	6	23	3	5	1	28	4	42	6	0	0	42	6	16	3	8	2	24	5
6	0	0	0	0	2	0	14	3	0	0	8	2	5	2	13	4	7	1	0	0	7	1	1	0	3	1	4	1
7	0	0	1	0	12	4	74	16	23	5	29	3	4	1	33	4	29	5	4	1	33	6	17	5	27	5	44	10
8	0	0	2	0	3	1	37	11	7	2	21	2	1	0	22	2	16	2	1	0	17	2	4	1	9	2	13	3
9	0	0	3	0	14	4	90	18	25	4	35	2	10	3	45	5	62	9	0	0	62	9	15	3	23	6	38	9
10	0	0	5	0	9	0	70	9	23	8	25	2	3	1	28	3	33	6	1	0	34	6	8	3	17	5	25	8
11	0	0	1	0	9	2	42	9	14	2	16	3	3	1	19	4	27	5	2	0	29	5	6	3	13	3	19	6
12	0	0	3	0	5	1	34	5	9	2	18	3	4	1	22	4	11	2	0	0	11	2	15	3	4	1	19	4
13	0	0	0	0	1	0	13	2	5	1	7	2	3	1	10	3	8	1	0	0	8	1	4	2	5	2	9	4
14	0	0	1	0	10	2	51	9	12	3	19	2	7	2	26	4	26	7	0	0	26	7	16	4	6	2	22	6
15	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,
16	0	0	2	0	9	2	49	10	17	2	14	3	8	2	22	5	24	5	0	0	24	5	10	3	8	2	18	5
17	0	0	5	1	11	3	77	12	20	4	26	2	6	2	32	4	37	7	0	0	37	7	17	4	15	4	32	8
18	0	0	3	1	8	0	49	6	11	3	4	2	14	1	18	3	23	8	2	0	25	8	11	3	8	3	19	6
19	0	0	2	0	13	2	82	15	15	5	34	2	11	3	45	5	36	5	0	0	36	5	16	4	7	2	23	6
20	0	0	2	1	5	1	29	7	2	0	16	2	2	0	18	2	8	3	0	0	8	3	6	2	8	3	14	5
21	0	0	2	0	10	3	68	12	25	8	20	2	7	2	27	4	36	8	1	0	37	8	10	3	12	4	22	7
22	0	0	0	0	3	1	31	9	6	2	23	2	5	2	28	4	15	2	0	0	15	2	3	0	9	3	12	3
23	0	0	1	0	11	1	47	8	10	2	16	2	6	2	22	4	24	4	1	0	25	4	4	1	12	3	16	4
24	0	0	1	0	6	0	34	4	13	3	11	2	5	1	16	3	19	4	0	0	19	4	7	2	3	0	10	2
25	0	0	5	2	12	1	98	20	20	5	35	3	6	2	41	5	39	8	1	0	40	8	14	2	12	4	26	6
26	0	0	4	2	12	1	89	14	20	4	42	3	11	4	53	7	53	8	0	0	53	8	16	3	9	2	25	5
27	0	0	2	1	12	2	73	16	21	4	29	2	7	3	36	5	36	5	0	0	36	5	16	3	7	1	23	4
28	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,
29	0	0	4	1	16	2	79	14	28	7	26	3	4	2	30	5	37	6	5	1	42	7	16	3	18	4	34	7
30	0	0	4	1	20	5	117	24	39	8	39	3	10	4	49	7	71	12	3	0	74	12	28	5	27	5	55	10

	a8	a8r	a9.1	a9.2	a9.3	a10	a10r	a11	hi	hii	hiii	hiv	hv	hvi	hvi	hviii	home	totalpal	fr1	fr2	fr3.1	fr3.2	fr4	fr5	fr6	fr7	fr8	totorac	fr9.1	fr9.2	fr9.3
1	26	2	28	7	4	267	45	279	7	3	7	3	3	3	5	4	35	323	,238	,012	,173	,180	,056	,115	,080	,065	,080	39	,718	,179	,103
2	10	2	2	4	0	83	17	84	10	7	7	7	5	5	8	4	53	100	,220	,030	,170	,180	,030	,120	,020	,130	,100	6	,333	,667	,000
3	48	4	19	7	4	254	48	270	11	7	7	6	5	4	8	4	52	322	,109	,022	,211	,211	,037	,053	,152	,056	,149	30	,633	,233	,133
4	36	3	3	10	1	212	33	218	8	6	6	5	5	2	7	4	43	270	,156	,019	,211	,215	,019	,093	,074	,081	,133	14	,214	,714	,071
5	38	2	5	17	5	268	43	270	8	6	7	7	5	4	7	4	48	329	,134	,021	,185	,191	,067	,085	,128	,073	,116	27	,185	,630	,185
6	8	1	0	2	0	63	13	66	8	6	7	5	2	5	8	4	45	75	,213	,013	,160	,187	,000	,173	,093	,053	,107	2	,000	1,00	,000
7	29	2	18	14	3	331	57	346	8	5	6	5	4	4	7	4	43	401	,209	,027	,175	,185	,057	,082	,082	,110	,072	35	,514	,400	,086
8	18	2	12	7	0	164	30	167	10	7	7	5	5	4	6	4	48	198	,202	,051	,172	,187	,035	,111	,086	,066	,091	19	,632	,368	,000
9	48	4	32	13	3	406	63	417	10	4	7	6	4	5	6	4	46	492	,169	,030	,175	,183	,051	,091	,126	,077	,098	48	,667	,271	,063
10	37	2	21	11	3	293	51	301	10	7	7	6	5	3	7	3	48	360	,178	,033	,186	,194	,064	,078	,094	,069	,103	35	,600	,314	,086
11	19	2	15	5	1	178	39	188	7	3	7	3	3	3	5	4	35	216	,153	,014	,176	,194	,065	,088	,134	,088	,088	21	,714	,238	,048
12	24	3	14	6	1	158	29	171	7	6	7	5	4	3	6	4	42	191	,173	,031	,173	,178	,047	,115	,058	,099	,126	21	,667	,286	,048
13	9	1	3	2	0	73	17	73	11	6	7	7	4	5	8	4	52	86	,198	,023	,151	,151	,058	,116	,093	,105	,105	5	,600	,400	,000
14	27	3	19	9	0	214	43	222	8	6	6	5	5	2	7	4	43	263	,171	,019	,186	,194	,046	,099	,099	,084	,103	28	,679	,321	,000
15	,	,	,	,	,	,	,	,	8	5	5	5	4	2	7	4	40	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,
16	27	2	18	9	0	202	42	206	9	6	7	4	5	5	8	4	48	248	,153	,028	,185	,198	,069	,089	,097	,073	,109	27	,667	,333	,000
17	28	3	35	10	1	289	50	296	10	7	7	3	5	4	8	4	48	361	,152	,022	,199	,213	,055	,089	,102	,089	,078	46	,761	,217	,022
18	28	2	22	6	3	198	38	209	10	7	7	6	5	5	8	4	52	242	,182	,017	,182	,202	,045	,074	,103	,079	,116	31	,710	,194	,097
19	33	4	34	9	3	325	53	339	10	6	7	7	5	4	6	3	48	400	,188	,040	,188	,205	,038	,113	,090	,058	,083	46	,739	,196	,065
20	16	1	6	8	0	120	25	121	10	5	7	6	4	4	6	4	46	145	,200	,028	,172	,200	,014	,124	,055	,097	,110	14	,429	,571	,000
21	41	2	26	12	1	283	56	310	8	5	7	7	4	4	8	4	47	350	,154	,026	,191	,194	,071	,077	,106	,063	,117	39	,667	,308	,026
22	25	2	7	7	0	167	32	168	11	6	7	7	5	4	8	4	52	198	,232	,025	,152	,157	,030	,141	,076	,061	,126	14	,500	,500	,000
23	16	3	14	7	1	183	35	185	10	6	6	7	4	4	7	4	48	225	,164	,044	,187	,209	,044	,098	,111	,071	,071	22	,636	,318	,045
24	16	2	17	2	0	141	24	143	8	6	7	5	3	5	8	4	46	175	,131	,063	,189	,194	,074	,091	,109	,057	,091	19	,895	,105	,000
25	40	3	33	12	4	352	65	371	9	6	6	7	3	5	8	4	48	446	,155	,040	,211	,220	,045	,092	,090	,058	,090	49	,673	,245	,082
26	56	3	26	10	6	411	60	424	10	5	7	7	4	4	6	4	47	495	,184	,048	,170	,180	,040	,107	,107	,051	,113	42	,619	,238	,143
27	43	2	21	13	3	302	48	314	8	4	7	7	1	7	8	4	46	372	,137	,051	,188	,196	,056	,097	,097	,062	,116	37	,568	,351	,081
28	,	,	,	,	,	,	,	,	11	7	6	6	5	4	8	3	50	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,
29	39	2	27	14	2	354	64	385	9	4	7	5	3	4	6	4	42	430	,188	,049	,177	,184	,065	,070	,098	,079	,091	43	,628	,326	,047
30	53	2	51	14	4	508	89	545	9	7	7	5	3	3	9	4	47	622	,167	,027	,183	,188	,063	,079	,119	,088	,085	69	,739	,203	,058

	sexo	idade	escolmae	tempo	jardim	a.exp	a.rec	b.exp	b.rec	c.exp	c.rec	d.exp	d.rec	e.exp	e.rec	f.exp	f.rec	g.exp	g.rec	h	parte.i	i	j	k	l	parte.ii	m	n	parteiii	o	p
31	1	3	1	3	2	5	6	4	8	6	9	5	6	9	8	8	9	6	9	1	44	3	3	9	5	20	6	4	10	5	6
32	1	4	1	3	2	7	8	7	9	5	9	9	9	9	9	8	9	8	9	8	61	3	1	3	7	14	6	5	11	8	4
33	1	4	1	3	2	6	9	7	9	7	9	5	9	8	9	8	9	8	9	2	51	3	2	8	9	22	6	6	12	8	8
34	1	3	1	2	1	4	6	5	9	5	9	8	9	6	9	8	9	7	9	0	43	3	3	9	7	22	8	6	14	8	6
35	1	1	1	1	1	4	7	4	9	6	9	8	5	5	9	4	6	7	6	0	38	0	2	5	4	11	3	4	7	9	5
36	1	3	1	2	1	4	5	5	8	5	9	8	6	7	8	8	9	4	6	1	42	0	1	4	6	11	6	3	9	4	4
37	1	1	1	1	1	3	4	3	6	3	5	7	3	4	8	4	9	0	7	0	24	1	0	2	3	6	5	2	7	4	3
38	1	2	1	1	1	7	7	5	8	8	9	7	5	8	9	4	9	6	8	0	45	3	3	6	7	19	9	4	13	6	6
39	1	3	1	1	1	3	7	6	9	6	8	9	5	8	9	7	9	8	7	5	52	3	3	9	7	22	6	5	11	9	8
40	1	3	1	1	1	5	6	4	7	7	9	9	9	8	9	9	9	5	7	3	50	3	2	9	6	20	8	7	15	10	7
41	1	1	1	1	1	5	6	2	6	7	8	8	3	4	8	6	9	6	7	2	40	0	3	5	6	14	6	6	12	7	3
42	1	3	1	1	1	2	4	5	8	4	7	9	4	7	8	3	9	3	4	0	33	2	3	5	3	13	4	6	10	5	4
43	1	1	1	1	1	3	4	5	7	5	9	9	4	8	5	5	9	5	7	1	41	2	3	4	4	13	8	6	14	7	7
44	1	4	1	2	1	3	7	6	9	6	9	8	7	9	9	9	8	9	9	4	54	3	2	7	5	17	7	6	13	8	7
45	1	1	1	0	1	6	6	6	7	5	9	9	7	6	9	8	7	7	7	2	49	2	0	5	7	14	9	8	17	6	7
46	2	3	1	1	1	3	5	6	8	7	9	8	6	4	8	7	9	7	8	6	48	3	3	7	5	18	6	3	9	8	8
47	2	4	1	2	1	3	5	4	9	5	9	7	3	3	6	7	9	4	7	0	33	0	2	2	6	10	7	2	9	3	3
48	2	4	1	2	1	7	8	6	9	7	9	9	5	7	9	8	9	6	8	6	56	3	2	7	7	19	7	5	12	8	8
49	2	4	1	1	1	4	5	5	9	5	8	9	7	7	7	3	7	4	6	0	37	3	0	5	6	14	6	5	11	7	5
50	2	2	1	1	1	4	7	5	8	5	9	9	7	6	8	8	9	8	8	6	51	2	3	6	7	18	8	6	14	8	8
51	2	3	1	0	1	3	5	5	7	5	9	9	8	6	8	6	9	7	6	0	41	3	3	6	4	16	9	5	14	7	6
52	2	2	1	1	1	5	6	4	8	5	9	9	5	7	8	7	6	7	7	1	45	3	3	5	7	18	8	4	12	7	4
53	2	3	1	1	1	4	5	4	9	7	9	8	9	6	9	7	9	7	7	0	43	3	4	6	6	19	7	5	12	5	3
54	2	2	1	1	1	1	5	4	8	4	9	8	6	5	9	8	8	5	7	1	36	3	3	5	5	16	5	6	11	5	6
55	2	2	1	3	2	7	9	6	9	5	9	8	7	7	6	9	9	8	9	8	58	3	3	9	7	22	8	9	17	7	8
56	2	2	1	3	2	4	5	4	6	6	9	7	9	7	9	7	9	9	9	2	46	1	2	6	6	15	6	4	10	8	7
57	2	4	1	3	2	6	9	9	9	5	9	8	9	7	9	6	9	9	9	9	59	3	6	8	9	26	8	8	16	6	7
58	2	4	1	4	3	6	6	4	9	7	9	7	9	6	9	7	9	9	8	2	48	3	4	5	6	18	5	3	8	7	8
59	2	2	1	4	3	6	6	5	8	5	9	9	8	5	3	8	9	6	7	1	45	2	1	8	5	16	8	6	14	6	5
60	2	2	1	1	5	7	7	6	9	8	9	9	9	6	9	8	9	9	9	8	61	3	4	9	8	24	5	5	10	10	9

	parte.iv	q	r	parte.v	blst	a1.1	a1.1r	a1.2	a1.2r	a1.total	a1total	a2	a2r	a3.1.1	a3.1.1r	a3.1.2	a3.1.2r	a3.1.3	a3.1.3r	a3.1.tot	a3.1totr	a3.2.1	a3.2.1r	a3.2.2	a3.2.2r	a3.2.3	a3.2.3r
31	11	6	6	12	97	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,
32	12	5	6	11	109	36	6	9	2	45	8	7	2	41	9	0	0	1	0	42	9	16	4	22	4	3	1
33	16	7	8	15	116	21	3	0	0	21	3	3	1	22	5	0	0	2	0	24	5	8	2	12	3	2	0
34	14	7	8	15	108	28	8	2	1	30	9	3	1	30	5	0	0	2	0	32	5	4	2	17	2	4	1
35	14	7	6	13	83	45	8	0	0	45	8	6	2	46	10	0	0	5	0	51	10	3	0	33	4	3	1
36	8	6	5	11	81	16	2	0	0	16	2	3	0	20	4	1	0	1	0	22	4	3	0	11	3	3	1
37	7	5	5	10	54	39	7	1	0	40	7	7	2	50	8	0	0	8	2	58	10	0	0	28	2	8	3
38	12	8	7	15	104	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,
39	17	7	7	14	116	40	10	5	1	45	11	1	0	48	9	1	0	5	1	54	10	5	1	30	4	11	2
40	17	8	8	16	118	22	4	3	1	25	5	8	3	36	4	0	0	0	0	36	4	10	2	16	2	2	0
41	10	5	4	9	85	26	5	3	1	29	6	10	3	35	7	0	0	3	0	38	7	12	3	16	3	3	0
42	9	7	2	9	74	44	8	8	1	52	9	9	1	42	8	1	0	4	0	47	8	0	0	34	5	10	1
43	14	8	8	16	98	2	0	2	1	4	1	2	1	2	0	0	0	1	0	3	0	1	0	0	0	2	0
44	15	6	7	13	112	19	4	2	1	21	5	4	1	34	4	0	0	1	0	35	4	9	2	15	2	4	0
45	13	7	7	14	107	18	5	0	0	18	5	1	0	14	4	0	0	0	0	14	4	1	0	11	3	2	1
46	16	6	5	11	102	31	4	7	1	38	5	12	4	33	4	1	0	3	1	37	5	9	2	19	3	2	0
47	6	4	4	8	66	36	11	2	0	38	11	3	0	41	13	0	0	2	0	43	13	5	1	25	8	4	1
48	16	8	8	16	119	52	8	12	1	67	9	24	3	50	7	2	0	3	0	55	7	11	2	28	3	9	1
49	12	6	6	12	86	55	12	10	2	65	14	19	3	52	11	0	0	8	0	60	11	18	2	28	4	3	1
50	16	8	6	14	113	5	1	0	0	5	1	1	0	6	1	0	0	0	0	6	1	2	0	5	1	1	0
51	13	7	6	13	97	22	5	7	1	29	6	7	1	24	6	1	0	3	0	28	6	2	1	20	4	3	0
52	11	7	4	11	97	39	6	9	1	48	7	13	2	55	10	0	0	4	0	59	10	21	4	24	4	4	1
53	8	5	7	12	94	29	5	6	2	35	7	3	1	21	5	2	0	1	0	24	5	5	1	13	2	3	1
54	11	7	5	12	86	44	7	4	1	48	8	12	2	29	7	0	0	4	1	33	8	2	0	26	5	5	1
55	15	5	8	13	125	137	23	30	2	167	25	17	2	146	27	1	0	9	1	156	28	45	7	70	10	17	4
56	15	7	5	12	98	21	3	1	0	22	3	2	0	19	5	1	0	3	0	23	5	2	1	14	3	3	0
57	13	8	6	14	128	39	8	6	1	45	9	5	2	55	10	0	0	4	0	59	10	24	5	19	3	8	1
58	15	7	5	12	101	11	3	0	0	11	3	4	2	7	1	0	0	3	0	10	1	0	0	5	0	4	2
59	11	7	8	15	101	32	5	0	0	32	5	6	2	16	3	0	0	6	0	22	3	3	1	15	1	2	1
60	19	8	6	14	128	90	18	6	1	96	19	17	3	98	19	5	1	4	0	107	20	31	5	50	10	10	2

	a3.2.4	a3.2.4r	a3.2.5	a3.2.5r	a3.2.6	a3.2.6r	a3.2.tot	a3.2totr	a4	a4r	a5.1	a5.1r	a5.2	a5.2r	a5.total	a5.totar	a6.1	a6.1r	a6.2	a6.2r	a6.total	a6.totar	a7.1	a7.1r	a7.2	a7.2r	a7.tota	a7.totar
31	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,
32	0	0	1	0	1	0	43	9	15	4	19	2	7	1	26	3	27	6	0	0	27	6	5	1	9	3	14	4
33	0	0	1	0	3	0	26	5	3	0	10	2	2	1	12	3	20	5	0	0	20	5	6	2	6	2	12	4
34	0	0	2	0	7	0	34	5	13	4	13	2	4	2	17	4	20	5	0	0	20	5	8	2	6	2	14	4
35	0	0	4	1	15	4	58	10	16	3	22	2	8	2	30	4	32	2	0	0	32	2	10	2	8	2	18	4
36	0	0	0	0	6	0	23	4	8	1	5	2	5	1	10	3	10	1	0	0	10	1	5	1	4	1	9	2
37	0	0	0	0	14	3	50	8	0	0	10	3	8	1	18	4	31	4	4	1	35	5	21	3	8	1	29	4
38	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,
39	0	0	3	0	10	2	59	9	20	4	15	3	9	2	24	5	29	3	0	0	29	3	15	4	14	4	29	8
40	0	0	1	0	7	0	36	4	9	3	13	2	4	1	17	3	27	5	0	0	27	5	3	1	2	1	5	2
41	0	0	1	0	9	1	41	7	5	1	16	3	5	1	21	4	28	5	0	0	28	5	4	1	8	2	12	3
42	0	0	0	0	6	2	50	8	11	1	27	2	3	1	30	3	21	4	1	0	22	4	13	3	8	2	21	5
43	0	0	0	0	1	0	4	0	0	0	3	1	1	0	4	1	3	0	0	0	3	0	2	0	0	0	2	0
44	0	0	0	0	8	0	36	4	9	2	9	2	5	1	14	3	16	4	0	0	16	4	7	1	8	2	15	3
45	0	0	0	0	0	0	14	4	2	1	9	2	3	1	12	3	11	2	0	0	11	2	0	0	8	2	8	2
46	0	0	0	0	10	1	40	6	7	1	19	2	5	2	24	4	17	3	0	0	17	3	12	2	9	3	21	5
47	0	0	0	0	11	3	45	13	6	1	15	2	6	2	21	4	25	4	0	0	25	4	9	1	7	2	16	3
48	0	0	1	0	9	1	58	7	8	2	35	2	6	2	41	4	22	7	1	0	23	7	13	4	16	5	29	9
49	0	0	9	2	10	2	68	11	10	2	29	3	5	1	34	4	35	8	2	1	37	9	11	3	15	3	26	6
50	0	0	0	0	0	0	8	1	1	0	3	1	1	0	4	1	4	1	0	0	4	1	0	0	1	0	1	0
51	0	0	1	0	5	1	31	6	4	1	23	2	0	0	23	2	4	0	0	0	4	0	2	0	3	1	5	1
52	0	0	1	0	13	1	63	10	16	3	21	2	7	3	28	5	34	5	0	0	34	5	12	3	9	2	21	5
53	0	0	1	0	3	1	25	5	4	0	11	2	6	1	17	3	10	2	0	0	10	2	2	0	11	2	13	2
54	0	0	0	0	4	1	37	7	6	2	24	2	3	1	27	3	21	2	0	0	21	2	6	2	16	3	22	5
55	0	0	4	1	29	7	165	29	48	12	78	4	11	3	89	7	109	18	9	1	118	19	31	3	50	8	81	11
56	0	0	2	0	5	1	26	5	2	0	11	2	2	1	13	3	13	2	0	0	13	2	4	1	5	2	9	3
57	0	0	2	0	10	1	63	10	25	7	11	3	5	2	16	5	27	7	1	0	28	7	15	4	6	2	21	6
58	0	0	0	0	4	0	13	2	4	1	5	2	2	0	7	2	1	0	0	0	1	0	4	1	2	0	6	1
59	0	0	0	0	8	1	28	4	3	1	21	4	4	1	25	5	17	3	0	0	17	3	4	1	7	2	11	3
60	0	0	2	0	18	3	111	20	34	5	33	4	11	3	44	7	42	9	4	1	46	10	24	4	22	5	46	9

	a8	a8r	a9.1	a9.2	a9.3	a10	a10r	a11	hi	hii	hiii	hiv	hv	hvi	hvi	hviii	home	totalpal	fr1	fr2	fr3.1	fr3.2	fr4	fr5	fr6	fr7	fr8	totorac	fr9.1	fr9.2	fr9.3
31	,	,	,	,	,	,	,	,	4	6	7	5	3	3	5	4	37	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,
32	27	3	14	5	3	204	39	209	10	7	7	5	5	3	5	4	46	246	,183	,028	,171	,175	,061	,106	,110	,057	,110	22	,636	,227	,136
33	15	2	8	7	0	112	23	116	9	6	7	7	4	4	6	4	47	136	,154	,022	,176	,191	,022	,088	,147	,088	,110	15	,533	,467	,000
34	13	3	9	5	2	144	35	145	7	5	7	6	3	3	7	4	42	176	,170	,017	,182	,193	,074	,097	,114	,080	,074	16	,563	,313	,125
35	25	2	15	1	1	230	35	230	4	7	7	6	3	3	8	4	42	281	,160	,021	,181	,206	,057	,107	,114	,064	,089	17	,882	,059	,059
36	13	1	2	6	0	92	14	93	5	4	7	5	2	3	5	3	34	114	,140	,026	,193	,202	,070	,088	,088	,079	,114	8	,250	,750	,000
37	33	2	0	5	3	220	34	359	3	5	7	6	2	2	4	4	33	270	,148	,026	,215	,185	,000	,067	,130	,107	,122	8	,000	,625	,375
38	,	,	,	,	,	,	,	,	4	6	7	6	2	3	6	4	38	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,	,
39	39	5	7	10	3	241	46	255	3	5	5	3	3	2	4	4	29	300	,150	,003	,180	,197	,067	,080	,097	,097	,130	20	,350	,500	,150
40	26	3	14	4	0	153	28	160	9	7	7	6	4	4	7	4	48	189	,132	,042	,190	,190	,048	,090	,143	,026	,138	18	,778	,222	,000
41	16	1	15	6	0	159	30	173	6	4	7	1	3	0	4	0	25	200	,145	,050	,190	,205	,025	,105	,140	,060	,080	21	,714	,286	,000
42	15	1	2	10	1	207	32	214	2	4	7	6	3	2	5	4	33	257	,202	,035	,183	,195	,043	,117	,086	,082	,058	13	,154	,769	,077
43	0	0	3	0	0	19	3	19	3	3	7	5	3	3	6	4	34	22	,182	,091	,136	,182	,000	,182	,136	,091	,000	3	1,00	,000	,000
44	19	3	8	4	1	133	22	133	3	5	7	5	3	4	8	4	39	169	,124	,024	,207	,213	,053	,083	,095	,089	,112	13	,615	,308	,077
45	10	1	0	3	0	76	18	77	6	6	7	4	2	2	7	4	38	90	,200	,011	,156	,156	,022	,133	,122	,089	,111	3	,000	1,00	,000
46	18	2	18	6	0	177	25	177	3	4	6	4	4	3	4	4	32	214	,178	,056	,173	,187	,033	,112	,079	,098	,084	24	,750	,250	,000
47	27	2	9	8	1	179	38	188	6	5	6	2	3	5	8	4	39	224	,170	,013	,192	,201	,027	,094	,112	,071	,121	18	,500	,444	,056
48	18	3	27	7	2	268	44	270	8	6	7	8	4	5	8	4	50	323	,207	,074	,170	,180	,025	,127	,071	,090	,056	36	,750	,194	,056
49	32	3	19	14	5	283	52	328	3	5	7	4	4	2	5	4	34	351	,185	,054	,171	,194	,028	,097	,105	,074	,091	38	,500	,368	,132
50	4	1	2	1	1	28	7	28	7	6	7	5	4	4	7	4	44	34	,147	,029	,176	,235	,029	,118	,118	,029	,118	4	,500	,250	,250
51	14	1	6	8	0	114	18	122	5	6	7	6	2	2	4	4	36	145	,200	,048	,193	,214	,028	,159	,028	,034	,097	14	,429	,571	,000
52	24	2	21	8	3	247	42	289	5	5	7	2	4	3	5	2	33	306	,157	,042	,193	,206	,052	,092	,111	,069	,078	32	,656	,250	,094
53	18	1	5	4	1	124	21	135	6	5	6	5	3	3	5	4	37	149	,235	,020	,161	,168	,027	,114	,067	,087	,121	10	,500	,400	,100
54	23	2	4	6	2	192	32	197	5	5	6	7	4	3	6	4	40	229	,210	,052	,144	,162	,026	,118	,092	,096	,100	12	,333	,500	,167
55	97	4	59	28	11	792	109	818	7	6	7	3	2	5	7	4	41	938	,178	,018	,166	,176	,051	,095	,126	,086	,103	98	,602	,286	,112
56	10	2	7	5	2	97	18	100	8	7	6	6	4	4	5	4	44	120	,183	,017	,192	,217	,017	,108	,108	,075	,083	14	,500	,357	,143
57	24	2	26	9	3	227	48	268	8	7	6	6	4	4	5	4	44	286	,157	,017	,206	,220	,087	,056	,098	,073	,084	38	,684	,237	,079
58	4	2	0	2	2	50	13	52	5	6	6	6	2	1	6	4	36	60	,183	,067	,167	,217	,067	,117	,017	,100	,067	4	,000	,500	,500
59	19	1	3	7	0	141	24	144	5	4	6	5	2	1	6	2	31	163	,196	,037	,135	,172	,018	,153	,104	,067	,117	10	,300	,700	,000
60	64	3	26	21	2	458	76	486	8	6	6	5	1	4	8	3	41	565	,170	,030	,189	,196	,060	,078	,081	,081	,113	49	,531	,429	,041

L.Comparativos (Placa nº 14 - itens 98 e 99)

L. Expressiva:

Utilizar a folha de cartolina para ir destapando sucessivamente as gravuras.

98/99.Este cão não é grande. Este é grande. Este é ainda_____(maior), e este é_____(o maior de todos, enorme).