

**UNIVERSIDADE DO ALGARVE**  
**FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**  
**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO**

**AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA  
LINGUAGEM EM CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE  
RISCO, NA IDADE PRÉ-ESCOLAR**

**MESTRADO**  
**PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO**  
**ESPECIALIZAÇÃO: NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS**

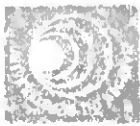
**MARIA MANUELA GONÇALVES CRUZ**

**FARO**  
**2002**



**TESES**  
**SD**

Aquisição e  
desenvolvimento da  
linguagem em crianças em  
situação de risco



**UNIVERSIDADE DO ALGARVE**  
**FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**  
**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO**

**AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA  
LINGUAGEM EM CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE  
RISCO, NA IDADE PRÉ-ESCOLAR**

**MESTRADO**  
**PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO**  
**ESPECIALIZAÇÃO: NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS**

**MARIA MANUELA GONÇALVES CRUZ**

**FARO**  
**2002**

3192 T.

UNIVERSIDADE DO ALGARVE	
SERVIÇO DE DOCUMENTAÇÃO	
04/02/04	52973/1
37.015	
CRU* Agui	

12 Y 4

**NOME:** Maria Manuela Gonçalves Cruz

**DEPARTAMENTO:** Mestrado em Psicologia da Educação. Especialização:  
Necessidades Educativas Especiais

**ORIENTADORES:** Professora Doutora Carolina Silva de Sousa e Professor Doutor  
José Alberto Gonçalves

**DATA:** 26 de Dezembro de 2002

**TÍTULO DA DISSERTAÇÃO:** Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem em  
Crianças em Situação de Risco, na idade Pré-Escolar.

**JÚRI:** Presidente: Professora Doutora Alexandra Isabel Dias Reis, Professora Auxiliar da  
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do  
Algarve;

Vogais: Professora Doutora Carolina Silva de Sousa, Professora Coordenadora da  
Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve;

Professora Doutora Anabela Maria de Sousa Pereira, Professora Auxiliar  
da Universidade de Aveiro;

Professor Doutor José Alberto Mendonça Gonçalves, Professor Adjunto da  
Escola Superior de Educação do Algarve.

## Agradecimentos

Para que este trabalho fosse possível contribuíram, de algum modo, muitas pessoas, instituições e organismos, a quem presto público testemunho do meu agradecimento. Embora correndo o risco de alguma omissão involuntária, pela qual desde já peço desculpa, agradeço a todos.

Em primeiro lugar o meu reconhecimento vai para a Professora Doutora Carolina Silva de Sousa e para o Professor Doutor José Alberto Gonçalves pela valiosa orientação e pela disponibilidade permanente ao longo da realização do estudo.

Ao Dr. Luís Villas-Boas, Director do Instituto de Emergência Infantil-Refúgio Aboim Ascensão, agradeço a autorização concedida para a realização da recolha de dados na Instituição que dirige e todas as facilidades de que usufrui, sem as quais a investigação levada a efeito não teria sido possível, bem como as condições disponibilizadas ao longo deste Curso de Mestrado, possibilitando, deste modo, a sua consecução.

O meu agradecimento ao pessoal docente e não docente do Refúgio Aboim Ascensão pelo apoio e amizade recebidos.

À comissão Coordenadora do Mestrado, agradeço todo o empenho e apoio na criação das condições que possibilitaram que esta dissertação se viesse a concretizar.

À Dr<sup>a</sup> Rosa Branca Veiga Almiro e Castro, Técnica Superior da Biblioteca da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, os meus agradecimentos pela sua disponibilidade na prestação de serviços solicitada.

À Dr<sup>a</sup> Hemenegilda Eusébio Mascaranhas Neto, um muito obrigado pela sua disponibilidade na ajuda que me prestou.

Para a minha amiga e colega Educadora Cristina Neto, uma palavra de obrigado pelo apoio, amizade e incentivo.

Para a minha colega Educadora Helena Coelho, o meu muito obrigado pela preciosa ajuda concedida na apresentação pública da dissertação.

Por último, o meu apreço e gratidão aos familiares e amigos, cuja compreensão e apoio serviram de base à conclusão deste trabalho.

## RESUMO

O presente estudo, de carácter exploratório, baseia-se no princípio de que a linguagem se constitui, como um factor determinante do desenvolvimento humano na sua relação com o conhecimento e de que as crianças em idade pré-escolar, se encontram na faixa etária considerada por excelência um período fértil ao desenvolvimento da linguagem.

Assente, num quadro conceptual construtivista, desenvolvimentista e ecológico, pretende estudar a aquisição e o desenvolvimento da linguagem de crianças em risco, em situação de institucionalização, no período pré-escolar, procurando conhecer algumas dificuldades reveladas pelas mesmas nos domínios lexical, sintáctico e fonológico e nas capacidades de compreensão e expressão.

Dada a natureza e o objecto do estudo, optei por uma metodologia qualitativo-interpretativa, e mais especificamente, pelo estudo de caso como a estratégia de investigação mais adequada ao desenvolvimento deste estudo e à consecução dos seus objectivos.

Os resultados obtidos mostram que os seis protagonistas do estudo evidenciam desfasamentos, por referência às respectivas idades cronológicas, no que se refere às capacidades receptiva e expressiva e à aquisição e desenvolvimento de competências, em todos os domínios pesquisados, sobretudo ao nível fonológico, um dos domínios que serve de base à aprendizagem da leitura e da escrita na escolaridade básica.

A activação do desenvolvimento psicológico surge como uma das respostas possíveis, para ultrapassar algumas das lacunas apresentadas e minimizar as suas repercussões a nível da escolaridade básica.

**Palavras-Chave:** Desenvolvimento humano; Aquisição da linguagem; Desenvolvimento da linguagem; Crianças em risco; Crianças institucionalizadas; Activação do desenvolvimento.

## ABSTRACT

### Acquisition and development of the language of children at risk at pre-school age

The present study, of an exploratory character, is based on the principle that language is a determinant factor in the human development, in its relationship with knowledge, and that pre-school children are at the age bracket which is considered most fertile for the development of language.

Based on a constructional, developmental and ecological concept pattern, its purpose is to study the acquisition and development of pre-school children at risk, in institutions, trying to find out some difficulties revealed by the children in the lexical, syntactic and phonologic fields and in the ability to comprehend and express themselves.

Owing to the nature and object of this study I have opted for a qualitative/interpretative methodology, specifically for the case-study, as the strategy more adequate to the development of this study and the achievement of its purpose.

The results obtained show that the six children sampled for this study reveal gaps between their chronological ages and their receptive and expressive abilities and in the acquisition and development of skills in every field under study mainly in the phonologic level, one of the fields upon which reading and writing learning skills are based.

The activation of the psychologic development seems to be one of the possible answers to overcome, some of the gaps and lessen its effects upon basic schooling.

**Key-Words:** Human development; acquisition of language; development of language; children at risk, children in institutions; activation of psychologic development.

## ÍNDICE

Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	iv
Abstract.....	v
Índice.....	vii
Lista de quadros.....	xi
<b>Introdução.....</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo I - Desenvolvimento Humano e Linguagem</b>	
Introdução.....	10
1.    Desenvolvimento humano.....	11
2.    Natureza da linguagem humana.....	19
2.1    Fundamentos psicológicos da linguagem.....	20
2.2    Fundamentos sociológicos da linguagem.....	25
3.    O papel dos contextos no desenvolvimento da linguagem.....	29
3.1    Perspectiva ecológica do desenvolvimento humano de Brofenbrenner	
3.1.1    Caraterísticas da comunicação diádica.....	37
3.1.2    O papel do adulto no seio da díade.....	39
3.2    A privação afectiva e as perturbações emocionais na 1ª infância.....	40
3.3    A importância dos factores ambientais: Condições sócio-económicas e sócio- culturais desfavorecidas.....	45
Síntese Conclusiva.....	55
<b>Capítulo II - Teorias Explicativas sobre a Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem</b>	
Introdução.....	61

1.	Perspectiva behaviorista e inatista.....	61
2.	Relação entre inteligência e linguagem, na perspectiva de Piaget	
2.1	Dos esquemas sensoriais-motores à representação.....	64
2.2	Inteligência e linguagem.....	68
3	Vygostky: A linguagem como instrumento das funções psicológicas superiores	
3.1	Aprendizagem e desenvolvimento na criança.....	72
3.2	A linguagem como função reguladora do comportamento.....	74
3.3	Linguagem e desenvolvimento das funções psicológicas superiores.....	75
4.	Bruner: Uma teoria social do desenvolvimento da linguagem na criança	
4.1	Aprendizagem pela descoberta. ....	78
4.2	Ação, pensamento e linguagem.....	81
5.	A teoria da aprendizagem verbal significativa de Ausubel	
5.1	Aprendizagem significativa.....	83
6.	O desenvolvimento das funções psicológicas na criança segundo Wallon.....	90
6.1	Origem do desenvolvimento psico-genético da linguagem.....	91
6.2	O desenvolvimento da emoção e a sua influência na aquisição da linguagem.....	93
6.3	Da inteligência situacional à inteligência discursiva.....	94
	Síntese Final.....	96

### **Capítulo III – Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem na Criança**

	Introdução.....	101
1.	O processo de desenvolvimento da comunicação na criança.....	101
1.1	Processo de discriminação: Dos sons às palavras.....	105
1.2	Desenvolvimento vocal.....	108
1.3.	As palavras e os conceitos.....	110
1.4.	Organização das palavras em frases.....	117

2.	Atrasos e perturbações no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem.....	125
	Síntese Final.....	131

#### **Capítulo IV – Activação do Desenvolvimento Psicológico**

	Introdução.....	133
1	Modelo de activação.....	133
2	Jardim de infância como potencial factor de activação de desenvolvimento.....	139

#### **Capítulo V – Metodologia**

	Introdução.....	148
1.	Questões de pesquisa.....	149
2.	Objectivos.....	149
3.	Protagonistas.....	150
4.	Natureza do estudo.....	151
5.	Delineamento do estudo.....	156
5.1	Primeiro momento do estudo.....	157
5.2	Segundo momento do estudo.....	157
6.	Recolha dos dados.....	158
6.1	Instrumento de recolha dos dados .....	158
6.2	Apresentação dos subtestes de avaliação da linguagem oral.....	159
6.1.2.	Aplicação dos subtestes de linguagem.....	163
7.	Tratamento e análise dos dados.....	172

#### **Capítulo VI – Apresentação e Análise Interpretativa dos Resultados**

	Introdução.....	175
1.	Características individual dos “casos”.....	177
1.1.1	O “caso” da Ana.....	177

1.1.2	Desenvolvimento global.....	178
1.1.3	Desenvolvimento linguístico.....	180
1.2	O “caso” da Joana.....	185
1.2.1	Desenvolvimento global.....	186
1.2.2	Desenvolvimento linguístico.....	188
1.3	O “caso” do Rui.....	193
1.3.1	Desenvolvimento global.....	193
1.3.2	Desenvolvimento linguístico.....	195
1.4	O “caso” do Luís.....	200
1.4.1	Desenvolvimento global.....	201
1.4.2	Desenvolvimento linguístico.....	202
1.5	O “caso” da Teresa.....	207
1.5.1	Desenvolvimento global.....	207
1.5.2	Desenvolvimento linguístico.....	210
1.6	O “caso” do João.....	214
1.6.1	Desenvolvimento global.....	215
1.6.2	Desenvolvimento linguístico.....	217
2.	Perspectiva de conjunto.....	221
	<b>Considerações Finais.....</b>	<b>229</b>
	<b>Bibliografia.....</b>	<b>246</b>
	<b>Anexos</b>	

## Lista de Quadros

Quadro I – Teste de Linguagem.....	160
Quadro II – Momentos da Investigação.....	173
Quadro III – Características pessoais da Ana.....	177
Quadro IV – Desenvolvimento global da Ana.....	178
Quadro V – Pontuações obtidas pela Ana nos subtestes de linguagem.....	181
Quadro VI – Características pessoais da Joana.....	185
Quadro VII – Desenvolvimento global da Joana.....	186
Quadro VIII– Pontuações obtidas pela Joana nos subtestes de linguagem .....	188
Quadro IX – Características pessoais do Rui.....	193
Quadro XX – Desenvolvimento global do Rui.....	194
Quadro XI– Pontuações obtidas pelo Rui nos subtestes de linguagem .....	196
Quadro XII – Características pessoais do Luís.....	200
Quadro XIII – Desenvolvimento global do Luís.....	201
Quadro XIV– Pontuações obtidas pelo Luís.....	203
Quadro XV – Características pessoais da Teresa.....	207
Quadro XVI – Desenvolvimento global da Teresa.....	208
Quadro XVII– Pontuações obtidas pela Teresa nos subtestes de linguagem.....	210
Quadro XVIII – Características pessoais do João.....	214
Quadro XIX– Desenvolvimento global do João.....	215
Quadro XX– Pontuações obtidas pelo João nos subtestes de linguagem .....	218
QuadroXXI- Síntese das pontuações obtidas por sexo e idade (em meses).....	221

## INTRODUÇÃO

O processo educativo nem sempre se tem conseguido adequar às vivências das crianças provenientes de meios sócio-económicos carenciados, nomeadamente as que provêm de famílias em risco, cujas dificuldades de desenvolvimento e aprendizagem podem originar problemas escolares. Esta é uma situação que urge ultrapassar, pelo que um dos desafios actuais da educação é minimizar as desigualdades entre crianças, que decorrem das características pessoais, sociais e culturais.

As condições sócio-económicas e sócio-culturais são, sem dúvida, factores ambientais considerados de extrema importância para a aquisição e desenvolvimento designadamente da linguagem durante a primeira infância. Assim as crianças de meios desfavorecidos, em especial as que se encontram em situação de risco, são notoriamente vulneráveis ao aparecimento de dificuldades na aquisição e desenvolvimento da linguagem, devido a eventuais problemas que podem ter surgido durante os períodos pré, peri e pós-natal.

A desigualdade de oportunidades, em termos de alimentação, saúde e estimulação durante períodos críticos do desenvolvimento, pode influenciar negativamente o início e o ritmo de desenvolvimento da linguagem, a competência e a eficiência linguística atingida pelas crianças, o que poderá repercutir-se no seu sucesso escolar futuro. Aliás, as próprias Orientações Curriculares para o Pré-Escolar reconhecem a importância deste aspecto do desenvolvimento da criança.

Nesta linha de pensamento, se situam os processos de investigações que têm vindo a ser realizados sobre as áreas da comunicação e da linguagem pretendendo caracterizar

exaustivamente as situações em que a aquisição e o desenvolvimento da linguagem se manifesta de forma atípica.

Além disso, as investigações efectuadas sobre os factores sociais geradores de diferenças linguísticas nas crianças provenientes de meios sociais carenciados identificaram variações no seu desenvolvimento linguístico, tendo concluído que as suas dificuldades de desenvolvimento e aprendizagem a nível cognitivo, psicomotor e afectivo estão associadas, na sua maior parte, a um meio desfavorecido, desestruturado, com graves carências e pobre em motivação, valorização e intervenção

As contribuições dessas investigações apontam, no âmbito da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, no sentido da activação do desenvolvimento humano abrangendo o desenvolvimento psicológico, a linguagem e a comunicação como estratégia para minimizar o insucesso escolar das crianças com necessidades educativas especiais, nomeadamente as crianças em risco.

O trabalho de pesquisa que pretendo realizar, de carácter exploratório e de natureza essencialmente descritiva e holística, tem como objectivo principal estudar a aquisição e o desenvolvimento da linguagem nas crianças em risco, no período pré-escolar, procurando equacionar as suas capacidades de compreensão e expressão, no sentido de identificar algumas das dificuldades que as mesmas revelam na aquisição e desenvolvimento da linguagem.

Ora, como profissional de educação, trabalhando há doze anos com crianças em risco, em idade pré-escolar, numa instituição de acolhimento, tenho-me apercebido de um conjunto de problemas que as afectam, nomeadamente o grande índice de insucesso escolar em áreas como a leitura e a escrita, que poderia ser minimizado através do conhecimento das dificuldades de linguagem oral destas crianças, como forma de

sensibilização para a necessidade de uma intervenção precoce, com o objectivo de evitar o referido insucesso escolar.

Deste modo, à luz das considerações enunciadas, proponho-me, realizar um estudo de casos sobre o desenvolvimento da linguagem, em crianças em situação de risco na idade pré-escolar, que terá como protagonistas seis crianças, de ambos os sexos, frequentando o último ano do pré-escolar, com idades compreendidas entre os 72 e 76 meses e que não apresentem nenhum diagnóstico de deficiência. Estas crianças são oriundas de meios sócio-económicos desfavorecidos e com graves carências, encontrando-se, por este motivo, numa instituição de acolhimento, alternativa à família, no mínimo há um ano.

A investigação tem genericamente como objectivos caracterizar algumas das dificuldades de linguagem que a criança desinserida do contexto familiar apresenta; identificar o nível de desenvolvimento da linguagem das seis crianças do estudo, de acordo com a sua idade cronológica, tendo como referência os marcos do desenvolvimento linguístico infantil; e contribuir, eventualmente, para a inventarização de um conjunto de dados que ajudem a uma despistagem mais eficaz das dificuldades de aquisição e desenvolvimento da linguagem na idade pré-escolar.

Para a consecução dos objectivos enunciados recorrerei a referenciais teóricos que me permitam suportar as questões de pesquisa e usarei os procedimentos metodológicos que me facultem recolher, tratar e interpretar os dados que possibilitem a despistagem dos problemas de linguagem das crianças em risco, cuja identificação e caracterização, espero possam contribuir, ainda que modestamente para prevenir problemas de aprendizagem, geradores de insucesso escolar e, eventualmente, à despistagem e/ou aprofundamento de alguns outros aspectos que os dados venham a evidenciar.

Esta dissertação é apresentada em duas “partes”, sendo a primeira constituída pelo “corpo da investigação” e a segunda pelos Anexos, que contêm informação complementar à leitura e ao aprofundamento dos procedimentos metodológicos adoptados.

A dissertação propriamente dita é composta por cinco capítulos cujos títulos são: Capítulo I - Desenvolvimento Humano e Linguagem; Capítulo II - Teorias explicativas sobre a aquisição e o desenvolvimento da linguagem; Capítulo III - A aquisição e o desenvolvimento da linguagem na criança; Capítulo IV - Metodologia; Capítulo V- Apresentação e análise interpretativa dos dados, e por fim, Considerações Finais.

O primeiro capítulo é composto por três pontos principais: no primeiro procuro perspectivar, genericamente o desenvolvimento humano, nas suas várias dimensões (psicológica, física, biológica, axiológica, social e linguística, entre outras), tomando como referência algumas teorias, de entre as quais destaco as perspectivas construtivista-desenvolvimentista e ecológica, que o descrevem como um processo de permanente mudança, contextualmente situado, do nascimento até à morte.

O segundo ponto aborda uma das dimensões do desenvolvimento humano, a linguagem - constituída como objecto de análise deste estudo - que urge compreender, tanto quanto à sua natureza, sobretudo a partir da compreensão da sua natureza e do nível dos seus fundamentos psicológicos e sociológicos, enquanto factor de desenvolvimento humano.

No ponto três, teçerei algumas considerações acerca da importância do papel dos contextos no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, fazendo uma breve abordagem à perspectiva ecológica do desenvolvimento humano de Brofenbrenner como uma concepção de desenvolvimento da pessoa, do meio e da sua interacção que permite

conhecer e compreender, de um modo mais completo e adequado a criança, no sentido de lhe proporcionar melhores condições para que ela desenvolva todas as suas potencialidades.

Ainda no campo contextual, procurarei problematizar a importância e/ou influência específica das condições sócio-económicas e sócio-culturais desfavorecidas no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem.

Neste domínio, os estudos de Labov e Baratz (1969), Bernstein (1964;1970), Robison (1971) e Slobin (1979) sobre diferenças na aquisição e desenvolvimento da linguagem de crianças de meios sociais diferenciados, proporcionam um conjunto de contributos teóricos relevantes para o presente trabalho.

Outros estudos contribuem, também, para a compreensão mais específica desta problemática, nomeadamente: os de Cazden (1971) e Blank (1975), que se reportam às dificuldades manifestadas pelas crianças destes meios no que concerne a questões relativas à causa, modo e frequência dessas dificuldades; o de Menyuk (1971), no domínio da sintaxe; e os de Ervin-Tripp (1971) e Rees (1986) sobre a pragmática da linguagem.

Os contributos das investigações de Sim-Sim (1983), Sousa (1993; 1995); Gonçalves (2000) são igualmente referenciais fundamentais para a presente pesquisa, tanto em termos de suporte teórico como metodológico.

O segundo capítulo, diz respeito, especificamente, à área temática do estudo e tem como objectivo elucidar algumas das questões mais pertinentes acerca das teorias que servem de base ao processo de aquisição e de desenvolvimento da linguagem pela criança, nele tentando evidenciar no que as mesmas se distinguem, convergem e se

complementam ao procurarem responder ao quê?, ao como? e ao porquê? da aquisição da linguagem.

Este capítulo é composto por seis pontos fundamentais que correspondem a várias perspectivas teóricas. No primeiro deles farei uma breve abordagem a duas importantes perspectivas teóricas acerca do processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem: a perspectiva behaviorista e a perspectiva inatista

Neste âmbito, torna-se imprescindível a abordagem das contribuições de quem estudou o desenvolvimento cognitivo como fundamento de uma perspectiva desenvolvimentista/construtivista, principalmente Piaget, Vygotsky e Bruner, referenciais teóricos entre outros, na investigação sobre o desenvolvimento humano e mais especificamente no que respeita à relação estabelecida entre o pensamento e a linguagem, durante esse processo desenvolvimental. Assim, o ponto dois, três e quatro referem-se aos principais pressupostos teóricos do quadro conceptual cognitivista em que assenta a presente investigação.

Nesta mesma linha de pensamento, o ponto cinco dá-nos uma panorâmica da teoria da aprendizagem verbal significativa de Ausubel e o ponto seis debruça-se sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores na criança segundo Wallon.

Por fim, no sexto e último ponto do Capítulo teçerei algumas considerações sobre as teorias psicológicas que constituem um quadro explicativo do processo de aquisição e do desenvolvimento da linguagem, de modo a aprofundar os conhecimentos e as questões de pesquisa formuladas.

No terceiro capítulo deste estudo, o principal objectivo é a descrição do processo de aquisição e do desenvolvimento da linguagem pela criança, procurando traça-la não apenas em função dos quadros teóricos, mas também das reflexões sobre a minha

realidade profissional, nomeadamente como educadora de infância numa instituição de acolhimento para crianças em risco.

Este capítulo é composto por dois pontos fundamentais, a saber: o primeiro permite-nos conhecer alguns dos marcos mais importantes do processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem e o segundo pretende abordar, de forma sucinta, algumas perturbações ou atrasos neste processo, mais especificamente os problemas que as crianças vítimas de privações ambientais, emocionais e afectivas geralmente apresentam.

Os aspectos mais importantes para a área em estudo referenciados ao longo destes dois pontos, serão alvo de uma maior reflexão na síntese conclusiva no final deste capítulo.

O capítulo IV tem como objectivo principal apresentar, em linhas gerais, um modelo de activação do desenvolvimento, tendo por base os contributos das investigações de Sousa (1993, 1995) como uma das possíveis estratégias de intervenção educativa, salientando o papel desempenhado pela educação pré-escolar em contexto de jardim-de-infância como optimizador do desenvolvimento, mais especificamente na área da linguagem, como resposta à problemática em análise.

No capítulo V, encontram-se descritos o enquadramento e os procedimentos metodológicos que configuraram a parte empírica do estudo, composto por sete pontos fundamentais, interligados entre si.

O primeiro ponto, apresenta as questões de pesquisa formuladas, enquanto que no segundo ponto defino os objectivos gerais e específicos do estudo.

O terceiro ponto contém a caracterização dos protagonistas do estudo, enquanto que o quarto ponto sobre a natureza do estudo, define o enquadramento metodológico utilizado, como estratégia de investigação - o estudo de caso -.

No quinto ponto, apresento o delineamento do estudo que é constituído por duas fases de investigação: a) uma que consiste na análise documental das avaliações institucionais das crianças a nível social, jurídico, clínico, psicológico, pedagógico, terapêutico e de linguagem, que me permitirão a sua “caracterização” global ; b) outra que tem como objectivo, recolher um conjunto de dados através da utilização do teste de linguagem de Sim-Sim (1997) composto por seis subtestes que irão permitir realizar uma análise aprofundada no que se refere aos domínios lexical, sintáctico e fonológico e, ainda quanto à capacidade expressiva e compreensiva das crianças.

O sexto ponto contém a apresentação do principal instrumento de recolha de dados e os procedimentos definidos para a sua aplicação.

No sétimo, e último ponto deste capítulo, pretendo definir os procedimentos metodológicos e as estratégias de tratamento e análise de dados a partir de sua análise interactiva.

O capítulo VI tem como objectivo fundamental aceder à compreensão das questões inerentes à problemática da investigação e ao evidenciar de aspectos pertinentes que a análise interpretativa dos dados venha a revelar.

Os dois pontos em que se divide o capítulo correspondem respectivamente, à caracterização articulada de cada um dos seis casos seleccionados, tendo por base a sua história de vida, o seu perfil do desenvolvimento global (dimensões clínica, psicológica, pedagógica, terapêutica e de linguagem) e a análise do seu perfil linguístico, o que irá permitir conhecer mais profundamente as capacidades e dificuldades de cada criança e encontrar as respostas às questões de pesquisa formuladas.

Os dados recolhidos nas duas fases da investigação serão apresentados em tabelas individuais, através da reunião do máximo de informação, nomeadamente em termos de

domínios e capacidades linguísticas, e ainda em relação ao sexo e idade, o que permite a caracterização mais específica de cada “caso”.

No segundo ponto procederei à “análise global” dos seis casos estudados, procurando perspectivá-los numa visão de conjunto, e ao mesmo tempo evidenciar os aspectos mais significativos em termos de desenvolvimento da linguagem, nos domínios e dimensões estudados e, simultaneamente estabelecer a ligação com as avaliações anteriormente efectuadas, cruzando de forma interactiva os dados obtidos nas duas fases de recolha de dados.

Em termos de conclusão do trabalho, procede-se a uma breve síntese dos principais aspectos evidenciados pelo estudo, ao mesmo tempo que se sugerem algumas respostas educativas às necessidades e/ou dificuldades quanto às aquisições e desenvolvimento da linguagem nas crianças em situação de risco, na idade pré-escolar.

Além disso e tendo em atenção o carácter exploratório deste estudo ainda levanto algumas pistas de trabalho para a investigação/intervenção em Psicologia da Educação, em particular na área das Necessidades Educativas Especiais, designadamente, quanto à problemática estudada.

Por último, perspectivam-se ainda, em linhas gerais, algumas orientações a considerar em futuros desenvolvimentos deste estudo como forma de ultrapassar as dificuldades e limitações encontradas.

## CAPÍTULO I

### DESENVOLVIMENTO HUMANO E LINGUAGEM

#### Introdução

Este primeiro capítulo intitulado “Desenvolvimento humano e linguagem” é composto por três pontos fundamentais em que procurarei abordar do ponto de vista teórico-conceitual, o desenvolvimento humano, tanto em termos genéricos, como no que à dimensão da linguagem se reporta.

- No primeiro ponto, abordarei o desenvolvimento humano, nas suas várias dimensões, com base em teorias que dão origem a modelos conceptuais distintos, embora com características comuns. Tomando como referência uma perspectiva construtivista, desenvolvimentista e ecológica, o desenvolvimento humano é concebido como um processo essencialmente interactivo, construtivista e multidimensional, que se produz através de um processo permanente de mudança bio-cultural, que vai da concepção até à morte, com origem em factores de natureza biológica, psicológica, social e histórica.

- No segundo ponto, centrar-me-ei especificamente na área da linguagem, tentando compreender os seus fundamentos psicológicos e sociológicos, quer como produto da evolução da espécie humana, quer como factor de desenvolvimento do homem. Assim, será a linguagem conceptualizada como um fenómeno psicológico, com importantes implicações nas várias dimensões do desenvolvimento e como elemento que mediatiza e envolve a cultura, o conhecimento e a realidade de cada um de nós, procurando justificar a natureza social do homem.

- No terceiro ponto, procurarei salientar a importância do papel desempenhado pelos contextos na aquisição e desenvolvimento da linguagem, recorrendo à perspectiva

ecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner. Nele serão sobretudo levados em linha a importância da comunicação diádica, no que concerne especificamente ao papel do adulto no seio da díade, e os efeitos nefastos que a privação afectiva e as perturbações emocionais determinam no desenvolvimento, recorrendo às contribuições dos estudos de alguns investigadores, como Spitz e Bolwby, e à influência que os contextos desfavorecidos desempenham em todo o processo de desenvolvimento humano, especificamente ao nível da linguagem, com base nas investigações de Bernstein e seguidores, Labov, Robison, Sim-Sim e outros, que mostraram as repercussões negativas a nível da sua aquisição e desenvolvimento, traduzidas, geralmente, em insucesso escolar.

## **1. Desenvolvimento Humano**

Na actualidade, as teorias do desenvolvimento humano apresentam um vasto conjunto de potencialidades e de campos de estudo, o que torna difícil apresentá-los de modo sistematizado.

A perspectiva ontogenética, segundo Thomas (1985 *cit. in* Gonçalves, 2000:32), define o desenvolvimento humano como um “processo de mudança experimentado por uma pessoa, do momento da sua concepção biológica ao da sua morte física”, enquanto a perspectiva de Baltes (1983) e Kastenbaum (1985) o considera como um processo interactivo, construtivista e multidimensional, que se produz num processo permanente de mudança bio-cultural.

Bronfenbrenner (1979), salienta que o factor biológico é importante se o prespectivar-mos em interligação com diversos outros sistemas, tais como, designadamente, o comunitário, o social, o familiar e o individual. Similar é a perspectiva

de Gottlieb (1991), segundo a qual as características estruturais ou funcionais do organismo são influenciadas tanto pela herança genética como pelo meio ambiente em que a pessoa se desenvolve. No mesmo sentido se pronunciou Lerner (1991), segundo o qual as variáveis internas ao organismo e as externas, ou seja, as contextuais, interagem dialecticamente, com o objectivo de promover o desenvolvimento humano. Featherman (1983 *cit. in* Gonçalves, 2000:32), defende que, com base nesta perspectiva, surgiram diversos estudos na área, com o propósito de compreender e explicar as mudanças manifestadas no decorrer do processo de desenvolvimento (da concepção até à morte), através de factores de carácter biológico, psicológico, social, histórico, evolutivo e temporal.

As teorias do desenvolvimento são, desta forma, várias e têm ganho cada vez maior aceitação, apresentando os principais modelos, embora distintos, bastantes similaridades, que podem ser agrupados do seguinte modo: 1. Multidimensionalidade, multidireccionalidade e descontinuidade, centrando-se a variabilidade individual do comportamento na idade adulta; 2. Multicausalidade que perspectiva a complexidade das mudanças de comportamento no decurso do ciclo de vida; 3. Divisão do ciclo de vida em estádios ou períodos; 4. Problematização, quando ocorrem falhas na realização de determinada tarefa de desenvolvimento; 5. Compreensão do comportamento humano pela observação individual das tarefas de desenvolvimento e dos seus domínios (Lasuita, 1989).

Neste âmbito, o desenvolvimento humano pode ser entendido como construindo-se através de estádios (McHale e Lerner, 1985; Piaget, 1970), constatando-se que as perspectivas que lhe estão subjacentes subentendem uma abordagem holística, que dá sentido às modificações qualitativas, adaptativas e sequenciais de um indivíduo.

Descrevem uma progressão universal de reorganizações estruturais, fornecendo descrições dos próprios estádios e explicitando os mecanismos de progressão do indivíduo ao longo desses estádios de desenvolvimento (Simões, 1996).

McHale e Lerner (1985 *cit. in* Simões 1996: 50) referem ainda que, “na noção de estádio está implícita a definição de desenvolvimento, como uma sucessão de reorganizações qualitativas por oposição a eventuais aumentos quantitativos de comportamentos ou de *skills*, consistindo as novas competências que vão sendo adquiridas em aspectos qualitativamente descontínuos aos que existiam antes”.

Segundo os autores citados, o desenvolvimento ocorre de acordo com um conjunto de características comuns: existem estádios de desenvolvimento universais, com diferenças estruturais e qualitativas nos modos individuais de pensar, reagir ou resolver problemas; os estádios estão hierarquicamente integrados, formando uma sequência de crescente complexidade e diferenciação, contendo uma estrutura subjacente à organização do pensamento e da experiência; e a passagem de um estádio a outro varia de indivíduo para indivíduo.

Neste âmbito, Sprinthal e Sprinthal (1999) referem que o desenvolvimento humano inclui estádios especificamente relacionados com a idade, representando cada um deles um sistema de pensamento, definido pela forma como processamos a informação, que faz parte de uma sequência invariável e espelha um sistema de conhecimento qualitativamente mais abrangente do que o anterior.

A concepção sobre a maneira como se define a progressão dos estádios não é unânime, enquanto uma perspectiva refere que os estádios anteriores, embora descontínuos, são pré-requisitos para os subseqüentes, não negando o carácter sequencial

da progressão, a outra defende não só o carácter gradual da sucessão, mas também a coexistência de modos de agir típicos de diferentes estádios.

Segundo Almeida (1990), o conceito actual de desenvolvimento humano é definido através de uma perspectiva multidisciplinar e transdisciplinar, onde interagem as diferentes dimensões: psicológica, social, comunitária, económica, cultural, científico-técnica e educacional.

Landsheere (1994) afirma que Erickson (1955) delineou um conjunto de etapas de desenvolvimento, nas quais a personalidade se vai desenvolvendo à medida que as tarefas de desenvolvimento vão sendo concretizadas com sucesso. A perspectiva de Erickson (1955), salienta que ao longo do “ciclo vital” se distinguem “momentos cruciais” ou “situações estruturantes” que se traduzem numa superação de contradições eu-meio, traduzidas em crises psicológicas. Deste modo, o progresso psicossocial da criança vai-se desenvolvendo através do aparecimento de atitudes qualitativamente diferentes em fases descontínuas e recorrentes.

Com base nas concepções de Erikson e Havigurst (1955 *cit. in* Ralha Simões e Simões, 1998) perspectiva-se o desenvolvimento psicológico em termos multidimensionais (aspectos físicos, sociais e cognitivos, interligados com aspectos da história da socialização e da cultura), coadunando essencialmente com o conceito de tarefas de desenvolvimento, as quais ocorrem associadas às etapas de vida que vão surgindo ao longo da trajectória individual de cada sujeito.

Neste sentido, o percurso de vida de cada sujeito é pontuado por marcos que são caracterizados por exigências pré-determinadas, temas ou preocupações que permitem identificar as tarefas de desenvolvimento, entendidas como “(...) organizadores subjacentes às acções que cada pessoa empreende, conferindo-lhes certas orientações e

significados bem precisos e diferenciados ao longo da vida, estruturando as próprias representações, motivações, sentimentos e atitudes que configuram a personalidade do sujeito na sua interacção com os outros seres humanos significativos que com ele interferem” (Chickering e Havighurst, 1881, cit. *in* Ralha-Simões 2000:14).

Ainda na opinião desta última autora, a realização das tarefas de desenvolvimento influencia todo o processo de desenvolvimento, bem como o sucesso educativo, na medida em que são sobretudo incentivadas por motivações internas (valores, atitudes, preocupações, aspirações), em estreita relação com a evolução do *self*, que constitui um desencadeador tanto de motivações intrínsecas como de diversas formas de relacionamento com a realidade. Assim, “seria a realização das sucessivas tarefas de desenvolvimento com que vamos sendo confrontados que iria permitir a progressão potencialmente previsível da evolução da personalidade e, conseqüentemente, o acesso a uma cada vez maior flexibilidade e complexidade do funcionamento humano” (Ralha-Simões, 2000:14).

Todo este processo, se não se desenvolver com sucesso, pode influenciar negativamente o desenvolvimento adequado do sujeito, em detrimento de uma maior flexibilidade e complexidade que o indivíduo poderia alcançar; pelo contrário, a superação das circunstâncias externas e internas, muitas vezes nefastas, que estão inerentes às tarefas de desenvolvimento, dará origem não só à satisfação pessoal e à aprovação social, como irá contribuir para desenvolver a capacidade de resiliência, capacidade que permite à pessoa prevenir, dominar ou otimizar a adversidade. Esta ideia actual de enfrentar com êxito as adversidades permite prever, também, o sucesso em futuras situações, à medida que a vulnerabilidade vai diminuindo, conquanto o fracasso,

numa ou noutra circunstância, não implique necessariamente o fracasso em situações adversas posteriores (Ralha-Simões, 2000).

Burden (1990, *cit. in* Gonçalves, 2000:33) advoga também que o desenvolvimento pressupõe, para além das mudanças que ocorrem ao longo da vida, devido à existência de factores maturacionais e pessoais, o resultado da interacção destes factores com o meio, e das repercussões e reestruturações que em consequência se operam no indivíduo.

A importância dos factores contextuais é, sem dúvida, enorme, em todo o processo de desenvolvimento humano, como salienta Dannefer (1992), determinando que este seja compreendido sob uma perspectiva relacional. Também Dannefer e Permuter (1990), baseados nas várias formas de interacção com o meio, concebem o desenvolvimento através de três processos distintos: (i) a «ontogenia física», centrada nas regularidades do mundo físico, incluindo a dimensão biológica (genética e biofísica) do organismo humano, que tentam explicar as mudanças regulares do psiquismo humano; (ii) a «habituação», de acordo com a qual o desenvolvimento se manifesta pela necessidade de adaptação do ser humano ao mundo social, na “busca” de um quadro estável de respostas a estímulos prévios ou a um complexo de estímulos; (iii) a «generatividade cognitiva», significando os processos “mentais” que constituem a produção cognitiva da consciência, tanto do *self* como do mundo (Gonçalves, 2000: 34).

Salientam, ainda, que o meio desempenha um papel interactivo e estrutural, com base em dois processos que interagem com os processos de interacção social:

- “produção/reprodução da realidade social”, processo com as seguintes características; permite a definição quotidiana do *self* pelo desenvolvimento da pessoa e dos outros; pode sofrer modificações de variadas formas; possibilita a elaboração de constructos sociais e da realidade objectiva, permitindo simultaneamente a inclusão de

visões gerais e específicas da realidade; e, por fim, estabelece vários níveis de diferenças de poder entre os actores sociais.

- “atribuição de recursos sociais”, processo segundo o qual o ser humano carece de um conjunto de recursos materiais para a satisfação das suas necessidades bio-fisiológicas e de recursos simbólicos, ou seja, socialmente construídos. Ambos os tipos de recursos são alcançados pela interacção com o meio, através de diversos graus e formas (Gonçalves, 2000).

A solução contemporânea para a controvérsia de longa data, relativa à questão do papel desempenhado pela hereditariedade e pelo meio em todo o processo de desenvolvimento, vem definir que este é resultado da hereditariedade a interagir com o meio e a interagir com o tempo, sendo este último aspecto central para compreender um dos princípios básicos da Psicologia.

Neste âmbito, se o desenvolvimento é um produto da hereditariedade, do meio e do tempo, em interacção constante, coloca-se uma questão pertinente:

- Existe uma altura crítica ou um momento mais apropriado para que esta interacção ocorra?

McGraw (1939), através das suas investigações, concluiu que existem períodos óptimos durante o desenvolvimento em que se adquirem melhor as capacidades específicas de cada estágio. Estes períodos são denominados períodos críticos do desenvolvimento humano. Apesar de, na actualidade, existirem ainda poucos dados que indiquem, de forma precisa, o momento em que os vários períodos críticos ocorrem, sabe-se que, de um modo geral, coincidem com os períodos de crescimento rápido.

Scott (1968, *cit. in* Sprinthal e Sprinthal, 1999:75) afirma que o período crítico tem uma importância fundamental na educação e define o conceito como o “momento no

qual um efeito pode ser produzido por uma pequena modificação das condições, contrariamente a qualquer outro período mais tardio ou precoce da vida”.

Moreira (1993) sintetiza, afirmando que o conceito de desenvolvimento apresenta como característica o facto de pressupor mudanças, embora com uma certa permanência no ser humano, através de uma sequência de etapas de desenvolvimento relacionadas com a idade cronológica, que permitem a passagem de um estado inferior a um superior e directa ou indirectamente influenciadas pelos contextos.

Rodríguez (1996) evidencia o papel desempenhado pelo meio, através do “desenvolvimento sócio-pessoal”, que define como o conjunto de processos pelos quais as pessoas ao longo do ciclo vital vão adquirindo os conhecimentos, os afectos e comportamentos que lhe permitem a adaptação ao meio social e cultural em que estão inseridos, atribuindo-lhes um cunho pessoal, que origina percursos de vida individuais, consoante as características da pessoa e a quantidade e qualidade de interacções que estabelece com os contextos e agentes socializadores.

Tavares e Bonboir (1995) refere que o desenvolvimento humano pressupõe o desenvolvimento psicológico, o desenvolvimento físico e biológico, o desenvolvimento linguístico, o desenvolvimento axiológico e o desenvolvimento social, entre outros.

Assim, é necessário um melhor conhecimento das componentes de natureza física e biológica como suporte de todo o desenvolvimento humano, tal como das componentes de natureza psicológica, que pressupõem uma dimensão afectiva (comportamentos agradáveis ou desagradáveis, emoções, sentimentos, paixões), uma dimensão cognitiva (a nível cognitivo quando realizamos actividade de conhecimento e a nível metacognitivo, quando realizamos reflexão sobre a nossa própria actividade cognitiva) e uma dimensão

volitiva (corresponde à tomada de decisões de maneira consciente, responsável, livre e autónoma).

Por outro lado, os componentes da natureza axiológica compreendem diferentes ordens de valores: físicos, biológicos, psicológicos, éticos, artísticos, científicos, pedagógicos, políticos, históricos, religiosos, entre outros, que se vão modificando ao longo das diferentes etapas da vida.

Não menos importante são os aspectos de natureza social e contextual, pois o ser humano é um ser em situação e só pode ser compreendido no seu contexto, bem como os aspectos de natureza linguística, pois, efectivamente, “o ser humano é, existe a partir da linguagem e por isso é aí que ele habita, vive, se exprime e desenvolve como ser humano, ser falante” (Tavares e Bonboir, 1995:52).

A linguagem assume toda a sua importância ao exprimir o todo da personalidade nos seus diferentes aspectos ou dimensões e constrói-se a partir das estruturas cognitivas do sujeito que tornam possível a expressão de todos os outros comportamentos.

A linguagem, como dimensão do desenvolvimento, irá ser objecto de abordagem mais aprofundada ao longo de todo este trabalho de investigação, nomeadamente tendo como referentes os fundamentos e as suas teorias explicativas e como processo de aquisição e desenvolvimento num grupo de crianças com características específicas (situação de risco na idade pré-escolar).

## **2. Natureza da Linguagem Humana: Aspectos Psicológico e Sociais da Linguagem**

Como na introdução ao Capítulo referi, friso, com este ponto, aceder à compreensão dos fundamentos psicológicos e sociológicos da linguagem, como produto

da evolução da espécie humana e factor de desenvolvimento do homem, tomando a mesma como fenómeno psicológico com importantes implicações nas várias dimensões do desenvolvimento e como elemento que mediatiza e envolve a cultura, o conhecimento e a realidade de cada um de nós, procurando justificar a natureza social do homem.

## **2.1 Fundamentos Psicológicos da Linguagem**

Os seres humanos podem comunicar uns com os outros de modo muito diverso, através de um gesto, de um olhar, de uma gargalhada, de uma palavra ou de uma frase.

A linguagem é uma forma de comunicar muito especial, pois é uma faculdade de expressão especificamente humana. É através dela que nos expressamos, trocamos ideias, experiências e transferimos informação, tornando-se a mesma um meio para conhecer, organizar e controlar a realidade.

Com o seu carácter distintivamente humano, a linguagem é o mais poderoso instrumento de comunicação conhecido. Este facto advém, sem dúvida, da estreita relação entre linguagem e pensamento. Em circunstâncias normais, o pensamento concretiza-se através da linguagem, o que não quer dizer que só haja pensamento pela via da linguagem.

Esta visão psicológica é necessária, porque a linguagem é um marco de comunicação psíquica de uma criança. A função da linguagem configura-se traduz-se como motor e produto de desenvolvimento e como instrumento de aprendizagens, incluindo as escolares. É considerada como um fenómeno psicológico que tem importantes implicações noutros aspectos do desenvolvimento infantil.

Segundo Sousa e Correia (1994), a linguagem surge como a realização fundamental que ocorre no decurso do desenvolvimento humano. Representa um meio de

comunicação muito importante e constitui uma forma de comportamento usado pelos seres humanos num contexto social, com o objectivo de comunicar necessidades, ideias e emoções (Labov, 1972).

Na vida do indivíduo, registam-se alterações que se traduzem em progressos, ou seja, são a revelação de que nele existe evolução. A materialização dessa evolução realiza-se através de uma série de etapas qualitativa e quantitativamente distintas, centradas em padrões que lhe dão corpo e que caracterizam esse crescimento, considerado como o objecto de estudo da psicologia do desenvolvimento.

O desenvolvimento das crianças, em termos gerais, obedece a um trajecto específico, caracterizado por etapas ou estádios que são definidos como os períodos em que ocorrem desempenhos específicos ou em que se registam determinados comportamentos. Estes conceitos aparecem constantemente referidos em diversas teorias que procuram explicar o percurso do desenvolvimento do homem ao longo da vida e têm implícito que o desenvolvimento não é uma pura consequência da maturação genética, nem somente uma função da experiência, mas o resultado da interacção entre a hereditariedade e as experiências proporcionadas pelo meio.

Estes períodos cruciais são definidos como espaços de tempo em que a criança está apta para apreender e tirar a maior das vantagens de um conjunto de experiências específicas.

A nível da linguagem, é também possível identificar uma linha sequencial de crescimento e apontar períodos cruciais, onde se podem encontrar padrões universais, independentes da língua nativa.

Qualquer que seja o domínio deste processo, o mesmo implica sempre um salto qualitativo em capacidades básicas e a utilização de estratégias específicas de aquisição,

que obedecem a determinados princípios: (i) “O desenvolvimento segue uma ordem sequencial previsível; (ii) Existem marcos de desenvolvimento que ocorrem aproximadamente na mesma idade em todas as crianças; (iii) A oportunidade de vivenciar determinadas experiências é essencial para que o desenvolvimento ocorra; (iv) No decorrer do desenvolvimento, as crianças passam por fases ou períodos previsíveis; (v) As variações individuais fazem parte do processo de desenvolvimento” (Owens, 1988, *cit in* Sim-Sim, 1998:28).

O desenvolvimento é, assim, o resultado da programação genética da espécie que determina a maturação do indivíduo em condições propícias do meio.

Quanto à linguagem, verificamos que, pelo facto de sermos humanos, herdámos o “acesso ao sistema de princípios, condições e regras que constituem os elementos ou propriedades de qualquer língua” (Chomsky, 1976:29).

Às alterações no conhecimento da língua que ocorrem durante o período de aquisição da linguagem -“processo de apropriação subconsciente de um sistema linguístico, via exposição, sem que para tal seja necessário um mecanismo formal de ensino” ( Sim-Sim, 1995:200) - chama-se desenvolvimento da linguagem.

A língua desempenha um papel relevante como guardiã e promotora de cultura e como factor de construção pessoal e inserção social. É através da língua que o homem assimila a cultura e a perpetua. De acordo com Fonseca (1992, *cit in* Barata 1995: 35) “assinalar a forte interdependência discursos-universo de saberes é também assimilar que os discursos são enformados de cultura tanto quanto geradores de cultura: a produção e a interpretação dos discursos mobilizam esse universo de saberes, ao mesmo tempo que o modificam, alargando-o, matizando-o, reorganizando-o”. Neste sentido, a linguagem é

incontestavelmente preponderante na aprendizagem e desempenho do homem durante toda a sua vida.

Segundo Sim-Sim (1998), a linguagem possui uma estrutura específica e propriedades peculiares, associadas às características dos utilizadores. Apesar da sua função primordial ser a comunicação, importa salientar que, quando utilizada no sentido de sistema linguístico, é definida como "um sistema complexo e dinâmico de símbolos convencionados, usado em modalidades diversas para o homem comunicar e pensar" (A.S.H.A., 1983 cit in Sim-Sim 1998: 23). Este sistema complexo caracteriza-se por um conjunto de unidades discretas (sons, palavras) e por regras e princípios que ordenam a combinação dessas unidades, permitindo que surjam estruturas mais alargadas e, ao mesmo tempo, distintas das unidades que as compõem.

Em relação aos símbolos, estes são considerados representações do real, convencionáveis e partilhados por um grupo social específico, num determinado contexto, contemplando duas modalidades - a oral e a escrita.

Na medida em que a linguagem é utilizada para comunicar e para pensar, todas as línguas apresentam características comuns fundamentais, isto é, universais: (i) são todas complexas, capazes de exprimir qualquer ideia; (ii) são todas mutáveis no tempo, passíveis de evolução; (iii) são todas compostas por unidades discretas e reguladas por regras; (iv) em todas é possível expressar o passado, o presente, o futuro, a negação, a interrogação e a formulação de ordens; (v) em todas se observa a relação de arbitrariedade entre o som (e cadeias de sons) e o(s) respectivo(s) significado(s) (Sim-Sim, 1998).

Verifica-se, também, a existência de algumas propriedades da comunicação verbal que se torna oportuno salientar, tais como a criatividade, a arbitrariedade, a produção e a compreensão.

A criatividade traduz-se na possibilidade do envio de uma infinidade de mensagens, mas também a produção e a compreensão da mensagem através da enorme diversidade de enunciados linguísticos. A essência da arbitrariedade tem por base a representação simbólica, enquanto a compreensão diz respeito à recepção, decifração e interpretação de uma sequência de sons, de acordo com um determinado sistema linguístico e, por fim, a produção significa a estruturação da mensagem (Sim-Sim, 1998). Independentemente das características que a linguagem assume em cada comunidade linguística, a comunicação verbal é universal, ou seja, onde existem homens há linguagem, o que nos leva a afirmar que compreender e transmitir informação através de um sistema linguístico é inerente à condição do ser humano. A especificidade da linguagem, como comunicação verbal, é responsável pela verificação da universalidade do processo de aquisição da linguagem, qualquer que seja o grupo social e geográfico de origem das crianças.

Toda a criança normal, nascida em qualquer parte do mundo, seja qual for a sua origem étnica, geográfica, social ou económica é capaz de aprender qualquer língua com que esteja em contacto, pois as diferenças que encontramos entre as línguas não se devem a razões biológicas.

Ao longo do segundo capítulo, vamos analisar como se posicionam na perspectiva psicológica, as concepções de desenvolvimento das funções cognitivas superiores e as implicações que a linguagem mantém com elas, ao mesmo tempo que

vamos considerar a influência que o meio social exerce sobre esse desenvolvimento, tentando compreender seguidamente os fundamentos sociológicos da linguagem.

## **2.2. Fundamentos Sociológicos da Linguagem**

A concepção sociológica mais explícita sobre a filogénese e a ontogénese dos seres humanos e a sua profunda vinculação com a linguagem corresponde ao interaccionismo simbólico de Mead (1932).

Arqué (1998, *cit. in* Rose, 1984) sintetiza, assim, os pressupostos teóricos de Mead: o homem pode ser estimulado pelo meio físico e simbólico em que vive, os símbolos incluem significações comuns que são compartilhados por todos e têm a capacidade de estimular em vários sentidos, consoante o conteúdo da comunicação.

A sociedade como conjunto de indivíduos - em constante modificação - interagindo com a cultura, com os seus significados e valores, precede a própria existência do indivíduo, exigindo que o seu comportamento seja determinado nesse contexto.

Carabana (1978) afirma que a teoria do interaccionismo simbólico deveria distinguir entre quatro tipos de construção da realidade, três dos quais têm relação com o aspecto social. Um deles responde à construção selectiva que o ser humano tem em relação à linguagem, o que permite diferenciar objectos a partir do fluxo contínuo. Ligada a este aspecto, aparece a construção material da realidade, onde o objecto só deve ser considerado como tal quando separado da totalidade. Ambos são de carácter criativo, sendo a construção simbólica o resultado de um processo de interacção simbólica entre actores e símbolos.

A linguagem pressupõe um carácter social relevante que, para conseguir uma existência legítima, necessita que os objectos sejam tipificados, o que se realiza através da linguagem.

O poder comunicativo traduz-se na capacidade de definir situações comunicativas, que se constituem como uma teoria que pretende justificar a realidade radicalmente cultural, na qual a linguagem é a base da pessoa, da sociedade e do trabalho.

Esta racionalização excessiva da teoria de Mead, desvaloriza o acesso ao mundo das emoções e dos sentimentos das pessoas.

Berger y Luckmann reformulam esta teoria, na obra *La construcció social de la realitat* (1988), que constitui um tratado sociológico do conhecimento, baseado, fundamentalmente, na análise do conhecimento da vida diária sobre dois níveis - a realidade objectiva e a realidade subjectiva - e a relação entre a vida quotidiana e a linguagem.

A propósito, afirmam que a realidade se encontra ordenada e construída sobre uma ordem de objectos, é intersubjectiva porque se constitui num mundo compartilhado com os outros susceptível de “objectivação”, que se corporiza em indicadores mais ou menos estáveis dos processos subjectivos daqueles que os produzem e que podem transcender a realidade imediata. A sua acumulação constitui um repertório social de conhecimentos que são transmitidos e se encontram à disposição de todos (Arqué, 1998).

Podemos deduzir que qualquer ser humano, desde o seu nascimento, se relaciona através de uma ordem natural e social. O seu desenvolvimento será condicionado de maneira constante pelas interferências que determinam os aspectos mais vitais da sua existência, desde a nutrição até à aquisição dos comportamentos indicadores do nível de

socialização, o que implica assumir os aspectos culturais do grupo socializador e transmissor.

Segundo Berger e Luckmann (1988:175), o homem e a sociedade produzem-se mutuamente, num processo dialéctico, cujo início se encontra na infância. A propósito afirmam: “ O processo ontogenético pelo qual isto se realiza é a socialização, que pode assim ser definida como a ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objectivo de uma sociedade ou sector dela (...). A socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância e em virtude da qual se torna membro da sociedade ”.

Os elementos dos diferentes contextos com os quais a criança interage, nomeadamente a própria família, constituem os «outros significantes» que se encarregam da sua socialização. Eles constituem o único universo possível, que é imposto à criança e com o qual ela é confrontada. São as suas mediações e representações do mundo social que a criança começa a interiorizar e a identificar como suas, encontrando-se diferenças significativas, consoante as classes sociais.

“Este processo, torna a criança capaz de se identificar a si mesma, criando uma identidade subjectivamente coerente e plausível, não de uma forma unilateral, mas implicando dialéctica entre a identificação pelos outros e auto-identificação” dizem ainda, (Berger e Luckman, 1988:177).

Na socialização primária, não há conflitos de identificação, na medida em que, como referimos anteriormente, a sociedade e o mundo dos outros se apresentam à criança como únicos, por isso este processo é tão marcante para o futuro.

A propósito, Berger e Luckmann (1988: 178) asseguram que “a socialização primária cria na consciência da criança, uma abstracção progressiva dos papéis e atitudes

dos outros particulares para os papéis e atitudes em geral (...). Outros significativos a outro generalizado, significa que o indivíduo se identifica agora não somente com os outros concretos, mas com a generalidade, ou seja, com a sociedade”.

Quando este conceito é estabelecido na consciência da criança, estará terminado o processo de socialização primária, pelo que “ neste momento, é um membro efectivo da sociedade e possui subjectivamente uma personalidade e um mundo” (Berger e Lucman, 1988:184), mas este processo não está acabado. A socialização primária é, no entanto, fundamental, pois constitui a estrutura de base a todas as aquisições futuras, concretamente a toda a socialização secundária.

Com efeito, o sistema de signos vocais é fundamental na sociedade humana e também o mais completo e o mais económico, porque, tal como afirmam Berger e Luckmann (1988:59), não podemos falar de linguagem se este sistema não é capaz de distanciar a realidade mediata e transcrevê-la, ou nas suas próprias palavras, a linguagem “se fundamenta en la capacidad de expresividad vocal inherente al organismo humano, pero de hecho, solamente podemos empezar a hablar de lenguaje cuando las expresiones vocales se pueden separar o distanciar de lo inmediato, del ahora y aquí de los estados subjetivos”.

Mediante o vocabulário que utilizamos, podemos classificar e impor ordem na realidade, repleta de objectividade significativa. A esta qualidade de identificar e nomear os objectos podemos denominar de objectivação, e é ela que nos permite diferenciar os objectos e integrá-los na nossa experiência quotidiana, dentro de uma ordem significativa. As nossas experiências podem ser, também, “objectivadas” e integradas num âmbito de significação.

A facilidade de “objectivar” é outra das qualidades da linguagem. A cultura e o conhecimento são realidades intersubjectivas que compartilhamos com os outros, graças à posição dos significados comuns que são fundamentais para a compreensão da vida quotidiana. Numa situação presencial, a linguagem tem como característica a capacidade de se adaptar permanentemente ao discurso do outro, compreendendo a função de regulação. O próprio emissor é ouvinte de si mesmo, o que lhe permite reflectir permanentemente sobre o seu próprio discurso (Mead, 1932).

Assim, a linguagem permite expressar a nossa própria experiência aqui e agora, transcrevê-la, recuperá-la, actualizá-la ou falar e participar em questões das quais não tenhamos tido uma experiência directa. A intersubjectividade da linguagem implica que as nossas experiências apareçam tipificadas e ordenadas em grandes categorias mentais, em esquemas classificativos que possibilitam identificar os outros e nós mesmos, projectando-nos num ponto específico do tempo e do espaço.

Quando a linguagem é capaz de transcender, atravessando a realidade de uma esfera a outra, aparece o aspecto simbólico, ou seja, as formas mais abstractas, como a religião, a filosofia, a arte e a ciência, construindo múltiplas representações simbólicas distintas que podem ser recuperadas dentro da vida quotidiana com os elementos objectivos e reais. A linguagem constitui o instrumento básico da socialização, através do qual todos os conceitos são transmitidos.

### **3. Papel dos Contextos no Desenvolvimento da Linguagem**

#### **3.1. Perspectiva Ecológica do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner**

A inovação que Urie Bronfenbrenner (1979) traz ao campo da Psicologia é a da perspectiva ecológica do desenvolvimento humano que incide, sobretudo, na relação que

existe entre este e os vários contextos dos diferentes níveis sistémicos onde ele se processa, bem como com a qualidade das interações que os sujeitos estabelecem e a sua influência no potencial de desenvolvimento.

A influência que Bronfenbrenner atribui ao papel desempenhado pela família é extremamente importante, na medida em que é necessário o estabelecimento de uma relação afectiva positiva, de preferência com a mesma pessoa, como factor crucial do desenvolvimento humano.

“A ecologia do desenvolvimento humano implica o estudo científico da intervenção mútua e progressiva, entre, por um lado um indivíduo activo, em constante crescimento, e, por outro lado, as propriedades sempre em transformação dos meios imediatos em que o indivíduo vive, sendo este processo influenciado pelas relações entre os contextos mais vastos em que aqueles se integram” (Portugal, 1992:37).

Este modelo distingue-se pela visão sistémica deste ambiente ecológico, definido como um conjunto de estruturas concêntricas, um sistema de sistemas, correspondendo a cada nível estrutural diferentes tipos de contextos. Estes níveis estruturais que compõem o ambiente ecológico são: o microssistema, o mesossistema, o exossistema e o macrossistema.

O microssistema é o contexto imediato em que os indivíduos estabelecem determinadas relações inter-individuais e onde desempenham determinadas actividades e papéis durante um certo período de tempo; o mesossistema corresponde ao conjunto de inter-relações entre os diferentes contextos de microssistema em que o indivíduo participa activamente; o exossistema, corresponde aos contextos que não implicam a participação activa do sujeito, mas que o podem influenciar ou ser por ele influenciados; e, por fim, o macrossistema corresponde a um conjunto de características gerais existentes (sistema de

valores, crenças, estilos de vida...), numa determinada sociedade, veiculados ao nível dos subsistemas e que não exercem influência sobre o sujeito, mas podem ser influenciados por ele.

Segundo a perspectiva do autor, o desenvolvimento humano resulta da interacção recíproca entre o sujeito e o meio que o envolve, dando-se particular realce ao papel da família como base desse desenvolvimento.

O contexto familiar situa-se ao nível do microsistema onde a criança age, se relaciona e identifica de forma directa com os diferentes sujeitos que dele fazem parte.

Cada vez menos, as condições privilegiadas de desenvolvimento são encontradas nos principais contextos microssistémicos da criança, sobretudo na família.

A instituição familiar, com estrutura fraca e desagregação dos seus membros impede o estabelecimento de uma boa relação afectiva, criada através de actividades conjuntas, cada vez mais complexas. Sendo a família o núcleo crucial em que ocorre o desenvolvimento e existindo uma diminuição, a todos os níveis, nas inter-relações pais/filhos, é necessário definir alguns dos elementos determinantes do microsistema, tais como as actividades molares e a criação de diades.

As actividades molares são entendidas como “um comportamento contínuo, com um movimento ou tensão próprios, e que é percebido pelo sujeito como tendo um significado ou intenção” (Portugal, 1992:59).

Estas actividades são mais do que um acontecimento momentâneo, constituem um processo contínuo que perdura e são caracterizadas pelo facto de terem uma intenção consciente ou inconsciente, um motivo, um sentido, por serem dirigidas a um dado fim, e por ocorrerem ao nível cognitivo do sujeito.

Bronfenbrenner (1979) refere que as actividades molares variam no grau e complexidade dos motivos que as sustentam. Consequentemente, esta variação diz respeito ao modo como o sujeito percepçiona a actividade, quer a nível temporal, quer quanto ao modo de estruturação dos objectivos, quer, ainda, na maneira como se nomeiam pessoas, objectos e situações não presentes no contexto imediato e que reflectem a expansão do mundo fenomenológico do sujeito para lá da situação imediata.

O facto de as actividades molares poderem ocorrer a sós, ou em interacção com outros, e de se poderem realizar em simultâneo, faz variar o seu grau de complexidade, o que, por sua vez, se reflecte no nível de envolvimento do sujeito e no potencial do seu desenvolvimento.

Para Bronfenbrenner (1979), as actividades em que a participação do sujeito é activa são aquelas que possuem um maior potencial de desenvolvimento. Conclui-se que as actividades molares se manifestam no desenvolvimento humano, “quer como causa-contexto, quer como consequência do desenvolvimento psicológico” (Portugal, 1992:62).

A diáde, enquanto contexto de desenvolvimento, é definida por esta autora (Portugal, 1992:67) nos seguintes termos: “sempre que alguém num determinado contexto presta atenção a outra pessoa ou participa nas actividades de outra pessoa” .

Bronfenbrenner (1979) considera três tipos de diádes: diáde observacional, quando se presta atenção a outra pessoa; diáde de actividade conjunta, onde se participa na actividade de outra pessoa; diáde primária, quando se estabelece relação afectiva com outra pessoa.

As diádes têm tendência para evoluírem sucessivamente, registando-se a existência de um conjunto de propriedades comuns, que se manifestam e são percebidas pelos sujeitos envolvidos em diferentes graus.

Estas propriedades são:

- a reciprocidade (influência mútua de um sujeito sobre outro);
- o equilíbrio de poder (grau de influência de um sujeito sobre outro);
- e, a relação afectiva (sentimentos que os sujeitos desenvolvem um com o outro e influenciam a qualidade das relações e o seu potencial de desenvolvimento).

O conceito de reciprocidade está relacionado com interacção. Assim, para que exista evolução na díade, é necessário que ambos os sujeitos se sintam mutuamente envolvidos e em conjunto de desenvolvam.

O equilíbrio de poder traduz-se por um maior ou menor grau de influência de um sujeito sobre o outro, que se revela como factor importante, quer pela vivência de diferentes tipos de relação de poder, quer pela sua progressiva transferência de um sujeito para o outro.

A relação afectiva nasce como resultado da interacção que ocorre na díade, em que os sentimentos dos sujeitos se vão desenvolvendo mutuamente. Esta relação afectiva pode ter carácter positivo ou negativo, ser ambivalente ou assimétrica. É o carácter positivo que favorece a ocorrência do processo de desenvolvimento, permitindo a formação de uma nova díade, a díade primária.

A díade primária constitui um importante potencial no processo de desenvolvimento, porque continua a existir no campo fenomenológico dos membros da díade.

Segundo Bronfenbrenner (1979, *cit. in Portugal, 1992:71*), os vários tipos de díades podem ocorrer simultaneamente, tendo desta forma um maior impacto no

desenvolvimento. Pode concluir-se que “uma criança estará mais predisposta a adquirir conhecimentos e valores de uma pessoa com quem estabelece uma díade primária”.

O autor denomina “sistema N+2” à influência indirecta de terceiros na relação da díade, produzindo efeitos de segunda ordem. Quer dizer, a presença de outras pessoas altera, positiva ou negativamente, a interacção da díade.

Contudo, esta influência embora se verifique a nível do microsistema, pode extravazá-lo. Esses efeitos podem dever-se a outros factores, existentes para lá do contexto imediato. Por exemplo, uma situação de estabilidade ou de tensão e conflito no seio da própria família pode derivar de outros níveis ecológicos mais latos.

A acção do exo e do macrosistema na relação diádica, no que concerne, por exemplo, ao sistema de valores e à cultura dominante da própria sociedade, leva à adopção de determinados comportamentos ou atitudes que podem funcionar como contexto facilitador ou inibidor do desenvolvimento.

Deste modo, “o potencial do desenvolvimento de um contexto depende da medida em que terceiros elementos, presentes no contexto, acalentam ou minam as actividades daqueles que interagem com a criança” (Portugal,1992:78).

Outros elementos críticos do microsistema que influenciam e determinam o processo de desenvolvimento e aprendizagem são os papéis sociais.

Numa perspectiva ecológica, a noção de papel é mais abrangente que na definição convencional. É considerada como o conjunto de actividades e relações esperadas de alguém ocupando uma determinada posição na sociedade e dos outros em relação a essa pessoa, ou seja, os papéis não se limitam apenas a uma expectativa social centrada no sujeito, mas estendem-se a todos aqueles que com ele interagem, assumindo uma relação interactiva de influência mútua.

Em síntese, os papéis constituem o modo como os sujeitos se identificam (e percebem a si próprios), em função tanto dos que pensam o que deles é esperado, como da forma como os outros o exprimem.

Daqui resulta a importância do número e da diversidade de papéis desempenhados pelas diferentes pessoas que interagem com a criança na promoção do seu crescimento psicológico. Através dessa interacção, a criança está constantemente a desempenhar novos papéis e a desenvolver uma identidade mais complexa, à medida que vai vivenciando as suas relações.

Segundo Bronfenbrenner (1979 *cit. in Portugal, 1992:87*), as interacções entre o sujeito e o seu meio são mediadas por estruturas que se situam para lá do microsistema, tais como, o meso, o exo e o macrosistema.

O mesossistema é idêntico ao microsistema no que diz respeito às actividades molares, papéis e relações interpessoais, contudo estas variam no grau de reciprocidade, equilíbrio de poder e nas relações afectivas. Enquanto a nível do microsistema estes processos ocorrem num determinado contexto imediato, ao nível do mesossistema atravessam as fronteiras de diferentes contextos.

Existem vários tipos de inter-relações mesossistémicas: (i) participação multi-contextual (rede social de primeira ordem ou directa que atravessa os diferentes contextos em que o sujeito em desenvolvimento participa); (ii) ligação indirecta (caracteriza-se fundamentalmente pelo facto do indivíduo não participar activamente nos diferentes contextos e a ligação é feita por intermédio de uma ou mais pessoas, constituindo uma rede social de segunda ordem); (iii) comunicação inter-contextual (mensagens ou informações transmitidas de um contexto para outro, através de transmissão directa ou indirecta); (iv) conhecimento inter-contextual (informação que existe num determinado

contexto sobre o outro, podendo ser obtida através de fontes internas, de comunicação entre contextos, ou externas).

A transição ecológica é um elemento básico de todo o processo de desenvolvimento do sujeito no espaço e no tempo. O conceito de transição ecológica surge como causa e consequência de toda a dinâmica desse processo e acontece sempre que a posição do indivíduo se altera em virtude de uma modificação no meio ou nos papéis e actividades por si desenvolvidos, podendo efectuar-se em qualquer um dos quatro níveis estruturais.

São definidos dois tipos de transições ecológicas: a transição solitária, que acontece quando é estabelecida uma transição a sós entre dois microssistemas; e a transição dual, quando é estabelecida na companhia de alguém. Estas distinções são de extrema importância, porque podem determinar o modo como o sujeito funciona num novo contexto.

Uma transição dual permite a formação de um sistema de três pessoas, o que, na óptica do autor, tem importantes implicações, pois o terceiro elemento pode servir como fonte de segurança, fornecendo um modelo social de interacção, ou reforçando as iniciativas do sujeito em desenvolvimento.

Verifica-se, ainda, que o potencial de desenvolvimento, permitido pela existência de um terceiro elemento, depende da relação deste e da natureza das díades construídas no novo contexto.

Este potencial aumenta quando a primeira transição para um contexto novo é feita na companhia de uma ou mais pessoas com as quais já se estabeleceram relações anteriores noutros contextos.

O potencial de desenvolvimento de um contexto aumenta em função da natureza e número de interligações existentes entre esse e outros contextos, envolvendo a criança ou as pessoas responsáveis pela sua educação e desenvolvimento. Tais interconexões podem tomar várias formas: participação em actividades conjuntas, comunicação recíproca e informação existente num contexto sobre o outro.

Partindo deste enquadramento, pressupõe-se que quanto maior for o número de contextos em que a criança participa maior será a influência no seu desenvolvimento. Esta participação implica o conhecimento de uma grande variedade de indivíduos, tarefas e situações, o que permite exercitar a flexibilidade das competências cognitivas e sociais do sujeito.

Na perspectiva de Bronfenbrenner (1979), o indivíduo pode desenvolver diádes em vários contextos, são as chamadas diádes transcontextuais, que revelam possuir uma importância significativa, pois favorecem a capacidade e a motivação para o sujeito aprender e se desenvolver ao longo da sua vida. O desenvolvimento será também facilitado se o sujeito possuir informação e conhecimento sobre a transição entre contextos.

### **3.1.1 Características da Comunicação Diádica**

Desde o seu nascimento, o bebé está inserido num determinado meio social e cultural, com o qual comunica.

White (1960) afirma que, ao princípio, a comunicação que a criança estabelece com o adulto se manifesta através das suas necessidades fisiológicas. À medida que se vai motivando pelo desejo de produzir um efeito sobre o meio, vai explorando de modo mais activo esse meio, manipulando os objectos e estabelecendo relações com as pessoas.

Devido a estas interacções, e com o apoio do agente de socialização, a criança desenvolve e adquire, progressivamente, um conjunto de normas, condutas, habilidades e valores sociais.

Bettelheim (1978) afirma, em concordância com Tuner (1980), que a satisfação das necessidades fisiológicas possibilita o desenvolvimento da consciência infantil, a par do desenvolvimento emocional, como base do desenvolvimento psicológico infantil.

Em suma, a adequada interacção diádica é condição imprescindível para o desenvolvimento psicológico.

Caracterizando a comunicação diádica, há a dizer que ela começa por ser uma relação assimétrica, pois, quando a criança nasce, o único vínculo de ligação com o mundo é a sua mãe, que desempenha um papel dominante, à medida que vai codificando, descodificando, dando resposta e satisfazendo as necessidades da criança, que são transmitidas através de signos primitivos e reflexos.

Sorrisos, vocalizações e movimentos corporais acompanham estas inter-relações “... en el proceso interactivo adulto-niño, la madre refrena su conducta en la fase inicial, cuando aumenta la excitación del bebé, y luego comienza a vocalizar mas deprisa hasta conseguir que el niño sonría; entonces reduce sus movimientos y deja tiempo suficiente al niño para que lo replique. Merced a este tipo de comunicación diádica, se hace posible el desarrollo infantil, ya a través de dicha interacción, el niño adquiere las pautas y desarrolla la competencia comunicativa (turno conversacional, sujeto oyente y hablante, etc) que, posteriormente, posibilitará la adquisición del lenguaje y de conocimientos. Inicialmente, es el adulto quien posee la intención comunicativa y, gracias a ella, se establecen los primeros vínculos afectivos y emocionales entre el niño y su entorno humano” (Wallon, 1974, cit. in Shum, 1996:24).

Nesta interacção diádica, o adulto contribui para o desenvolvimento da criança e, por sua vez, a criança, segundo o seu nível de desenvolvimento, modifica e transforma o contexto comunicativo, desempenhando progressivamente um papel mais activo na comunicação.

### **3.1.2 O Papel do Adulto no seio da Díade**

O adequado desenvolvimento da criança necessita de determinadas condições interactivas entre ela e o adulto.

Segundo Kaye (1986), os factores essenciais deste processo são: a atitude dos pais perante o bebé, ou seja, devem encarar a criança como parte activa, mesmo que na realidade não o seja, do sistema familiar, fazendo-a intervir e participar no mundo adulto; demonstrar uma certa regularidade nos ciclos internos do bebé, como, por exemplo, no sono, alimentação e brincadeiras; proporcionar interacções sociais internas que estimulem o bebé, tais como alcançar objectos, situações cara a cara, emissão de sorrisos e palavras.

Com respeito à importância das adequadas condições de experiência do adulto em interacção diádica, autores como Snow (1977, 1978), Dore (1978), Bruner (1982, 1984), e Moerk (1992) manifestam que o modo de falar do adulto, enquanto comunica, incide de forma importante na aquisição e desenvolvimento da linguagem.

Snow (1977) refere que, ao dirigir-se à criança, o adulto deve falar de modo estruturado e redundante, com formas de expressão linguística específicas (expansões semânticas e sintácticas sobre as emissões da criança, bem como utilizar grande quantidade de perguntas que reflectam o produto do processo de conversação, a interpretação e a relevância semântica), que facilitem o processo de aquisição da linguagem.

A adequada interacção adulto/criança encontra-se sobretudo nas mães, que são sensíveis, atentas e flexíveis, sabendo adaptar-se muito facilmente às necessidades da criança.

Pelo contrário, as mães hiperactivas, hipersensíveis, irregulares, com grandes discrepâncias entre os horários estabelecidos e pouco eficazes no seu cumprimento, originam condutas e reacções irregulares na criança, como problemas em diversas áreas e, mais especificamente, na linguagem (Stern, 1971, 1974, 1977).

É evidente que as atitudes comunicativas do adulto influenciam o desenvolvimento infantil, que se manifestará de forma muito explícita na aquisição e desenvolvimento da linguagem.

O papel que o adulto desempenha é fundamental no processo de socialização da criança, organizando as suas experiências, tornando possível o seu desenvolvimento global.

Tal como refere Bruner (1984), a relação habitual adulto/criança, que constitui a díade, permite à criança aprender tudo o que está relacionado com a comunicação. Deste modo, a criança recebe as bases da linguagem ao participar num tipo de relação social especialmente caracterizada em comportamentos afectivos.

### **3.2. A Privação Afectiva e as Perturbações Emocionais na 1ª Infância**

As investigações de Spitz (1958) sobre os efeitos da privação materna, levaram-no a concluir que o processo de desenvolvimento é influenciado pela inter-relação mãe/criança, servindo estes estudos clássicos de ponto de partida para Bronfenbrenner (1979) analisar, também, os efeitos desta privação.

Spitz (1958) conclui que a melancolia dos bebés separados da mãe pode ocasionar prejuízos físicos e psíquicos irreversíveis e realça a importância vital dos primeiros laços emocionais que se estabelecem na díade mãe/filho e o papel negativo no desenvolvimento biopsíquico da criança e na insegurança provocada pela sua privação.

A importância da qualidade da relação diádica mãe/filho é fundamental, pois dela dependerá a segurança do bebé, a formação equilibrada do seu ego e o desenvolvimento harmonioso da sua personalidade.

Como refere Spitz (1958), os resultados da separação só são nefastos quando as relações são previamente boas. Quando, pelo contrário, a mãe maltrata a criança, os resultados da separação consistem numa rápida melhoria do perfil dos coeficientes de desenvolvimento (Rivier,1983). Podemos assim afirmar que a rejeição ou ausência de relação com o filho prejudica a evolução deste e que a separação assume, então, um papel benéfico, associada à substituição da mãe biológica por um adulto capaz de oferecer o afecto imprescindível.

A falha de relação diádica mãe/filho origina repercussões a nível de todo o processo de desenvolvimento, pois a valorização do ser humano remonta à sua génese no ventre materno.

Em todos os tipos ou sistemas de relações sociais conhecidas, a relação mãe/filho, sobretudo no decorrer do primeiro ano de vida, ocupa um lugar absolutamente único e, como refere Spitz (1958, *cit in Rivier,1983:24*), “esta relação tem peculiarmente as características de se desenvolver à nossa vista, de nos revelar um momento em que ela não existe ainda enquanto relação, para nos conduzir ao momento em que a relação social está completamente presente”.

Trata-se de uma relação que transita do fisiológico para o psicológico, na medida em que a criança passa do estado fisiológico intra-uterino, que se caracteriza por uma relação parasita da sua parte, até que, no decurso do primeiro ano de vida, a criança passará por uma simbiose com a mãe e atingirá um estágio em que desenvolvem as relações hierárquicas, para além da particularidade de ambas constituírem duas estruturas psíquicas completamente diferentes.

A tomada em consideração das duas ordens de fenómenos, constituição do objecto e comunicação no seio da díade mãe/filho é indispensável para o estudo e compreensão da relação objectal.

Spitz distingue três estádios principais na evolução objectal:

- *Estádio não-objectal* - (0-2,3 meses), em que o universo não dualístico do recém-nascido é um mundo sem objectos. Toda a energia libidinal se gasta dentro do mundo do próprio sujeito, cuja vida é puramente fisiológica e partilhada entre duas actividades principais, a nutrição e o sono.

- *Estádio pré-objectal* - (3 a 7/8 meses), quando sorri à face humana constitui um progresso decisivo na via da socialização e marca igualmente o início do estágio pré-objectal. A relação que se esboçava torna-se mais explícita, dando-se uma troca ainda que limitada e indiferenciada, na medida em que a face assume o papel de precursor do objecto. O sorriso, primeira manifestação explícita de um afecto positivo, é dirigido primeiro às pessoas e só mais tarde (5 meses), aos objectos. Uma fase de transição demonstra que, antes do início do próximo estágio, a criança começa a aperfeiçoar a capacidade de discriminar. Segundo Bowlby 1970, a face da mãe proporciona-lhe um sorriso mais imediato, enquanto para Spitz (1958), é a face das pessoas conhecidas no geral que lhe provoca o sorriso, sem dar especial relevância à mãe.

- *Estádio objectal* - 8 meses, que, de acordo com Siptz (1958), é descrito como a angústia do oitavo mês, ou seja, a criança reage negativamente ao aparecimento de uma face estranha, na ausência da mãe. Isto prova que o nível objectal está atingido, assinalando um progresso no desenvolvimento afectivo e social da criança.

As descobertas mais recentes em nada anulam as conclusões de Spitz relativas à significação da angústia do oitavo mês e à sua preocupação em determinar as fases do estabelecimento do laço objectal.

Por seu lado, Bowlby e seus colaboradores (1970) procuram e conseguem pôr em evidência o desenvolvimento progressivo do comportamento de ligação afectiva à mãe, considerando que existe ligação afectiva antes do oitavo mês e que o bebé sente angústia pelo próprio medo do rosto desconhecido.

Os trabalhos deste autor, sistemáticos e completos, apresentam alguns aspectos essenciais:

- A partir dos seis meses, até aos três quatro anos, qualquer separação da mãe, mesmo breve, representa para a criança uma experiência traumatizante, contrariamente à opinião de Spitz, o primeiro ano não é o mais crítico.

- No decurso da separação, o comportamento da criança passa por três fases: protesto, desespero e desapego, podendo cada uma delas prolongar-se na seguinte. O protesto surge na fase inicial, através do choro e de manifestações de cólera, esperando ansiosa o regresso da mãe; segue-se uma fase de desespero, em que a esperança vai morrendo e se instala uma profunda aflição, através de um choro silencioso; e, por fim, o desapego que se traduz pela indiferença na presença da mãe e no interesse pelo meio envolvente. Esta fase, prolongada para além dos seis meses, pode originar cada vez mais uma atitude de desapego e de egocentrismo, dirigindo a criança os seus desejos e os seus

Esta fase, prolongada para além dos seis meses, pode originar cada vez mais uma atitude de desapego e de egocentrismo, dirigindo a criança os seus desejos e os seus afectos para coisas materiais, em substituição das relações pessoais. A aflição da criança é idêntica, no conteúdo e nas manifestações, à dor do adulto pela perda de um ente querido.

Em síntese, seguimos a evolução da relação objectal desde o nascimento até ao fim do segundo ano, a partir do momento em que o “outro” não existe, até à sua identificação, que deixa gradualmente de se confundir com o mundo exterior e vai começando a estabelecer trocas cada vez mais dirigidas, conscientes, formuladas e articuladas.

Esta descentralização é possível pela maturação somática, funções cognitivas e afectivas e pela acção do próprio interveniente na relação diádica. Esta reestruturação do universo próximo, esta nova compreensão do real, a que a criança acede no terceiro trimestre do segundo ano, deve-se ao jogo de uma série de processos que evoluem em interacção recíproca (Rivier, 1983).

Luria e Rondal (1980) afirmam que o ambiente linguístico deficiente retarda o desenvolvimento da linguagem da criança. Por sua vez, este défice é a causa de um pensamento mais pobre, incidindo de forma negativa na construção posterior da personalidade. Segundo estes autores, a comunicação e a aquisição da linguagem estão dialecticamente relacionadas entre si e com o desenvolvimento geral.

Quando surge inadequação na comunicação adulto/criança, poderão surgir défices na aquisição e desenvolvimento da linguagem, o que, conseqüentemente, afectará o seu desenvolvimento no futuro.

### **3.3. A Importância dos Factores Ambientais: Condições Sócio-Económicas e Sócio-Culturais Desfavorecidas**

As transformações sócio-políticas e económicas, que se verificaram um pouco por todo o mundo, depois da 2ª Guerra Mundial, caracterizam-se por uma grande expansão e prosperidade da sociedade que originou a necessidade de requisitar mão-de-obra qualificada, o que, conseqüentemente, ocasionou um enorme crescimento da escolarização e de tudo o que suspeita à área educativa.

O reconhecimento da importância da educação originou, por um lado, o aparecimento de grandes apoios económicos, e por outro, diversos trabalhos de investigação centrados no problema específico que representa a escolarização das várias classes sociais.

Levantaram-se, também, algumas questões relativas às dificuldades que alguns grupos revelam na escolarização, como, por exemplo, na área da linguagem como transmissor de conhecimentos e conceitos; na área do pensamento, como conjunto de relações e representações abstractas; e na área social, como conjunto de indivíduos que possuem certas características e que se definem por oposição e distância em relação a outros grupos.

Um dos primeiros trabalhos que se realizou nesta linha foi o de Davis (1948), segundo o qual existem grupos hierarquizados, em todos os sistemas sociais cujos factores incidem nas relações familiares, que moldam a aprendizagem das crianças, identificando os hábitos e os significados.

McCarthy (1954) realizou estudos sobre o mesmo tema, especialmente sobre o signo linguístico, afirmando que o contexto familiar, no caso da classe desfavorecida, é mais restritivo e que os pais possuem uma linguagem menos desenvolvida, oferecendo

uma estimulação pobre aos seus filhos. Salienta que as atitudes e os hábitos da família são os factores mais importantes para o desenvolvimento da linguagem e que estes variam segundo o nível sócio-económico familiar.

Para além destes estudos linguísticos, outros de carácter psicológico, como os realizados por Bronfenbrenner (1958), atribuem um deficiente funcionamento destas crianças na escola, à privação em que vivia a família, surgindo conceitos como, por exemplo, o de défice cultural e linguístico e o de “handicap” social.

Este tipo de argumentos gerou a ideia de educação compensatória, a que Bloom (1964) deu especial relevância, na medida em que apontava a importância do bom desenvolvimento da criança, de modo a poder usufruir de um bom desempenho na escola.

Neste contexto sócio-histórico, aparecem as primeiras teorias de Bernstein, influenciado por algumas investigações da antropologia social de Whorf (1956) e pela perspectiva interaccionista de Mead (1932), bem como pelos problemas da educação compensatória.

A sua preocupação centra-se no tipo de influência que o meio sócio-cultural, especialmente o de baixo nível, pode desempenhar no processo de aprendizagem, apontando para a diferença existente na orientação perceptiva dos objectos, o que o leva a questionar:

- Quais as condicionantes subjacentes que motivam as crianças, num ou noutro tipo de orientação perceptiva?

O autor vai tentar relacionar, classe social, linguagem e estrutura da percepção psicológica. A criança da classe média crescerá no seio de uma estrutura ordenada e racional em que a experiência será bem organizada, com orientação permanentemente explícita, com um sistema de recompensas e castigos estável dentro do núcleo familiar. A

estimulação verbal da criança será pressionada no sentido da verbalização dos seus sentimentos, da sua percepção do mundo e dos objectos e do reconhecimento social do grupo onde está inserida.

Deste modo, a estrutura social promove, desde o primeiro momento, uma ampla gama de respostas verbais discriminada, que permite actuar com os objectos do meio e segundo uma perspectiva psicológica social determinada. A curiosidade aumenta e o conhecimento dos objectos converte-se num ponto de partida para a exploração de novos mundos. Consequentemente, segundo o autor, este tipo de relação com o meio social fomentará uma determinada ordenação espaço-temporal dos objectos na consciência, orientando o aparecimento de conceitos interpretativos primitivos, predispondo para que, mais tarde, a criança chegue a uma ordenação das relações simbólicas.

Por outro lado, no caso da criança da classe social mais baixa, a estrutura familiar está menos organizada formalmente, pelo que a autoridade é explícita, os valores que expressa e o tipo de relação dão lugar à adaptação ordenada dos objectos. O foco principal destas famílias está centrado na actividade presente, sem existir preocupações em entender as relações que podem estabelecer-se entre o presente imediato e a consecução de pequenas distâncias, sendo o sistema de recompensas e castigos muito mais arbitrário. Este facto limitará a percepção da criança no seu desenvolvimento, enquanto que a linguagem entre a mãe e a criança será mais concreta, visual e o sentimento se comunica, sobretudo por meios não-verbais.

A partir destes aspectos, pode verificar-se que o mundo das representações e da linguagem “desta” criança entra em conflito com a ordem das representações e da linguagem escolar e, consequentemente, a sua resistência a este meio, a sua desmotivação e a falta de expectativas são factores que conduzem ao fracasso.

Bernstein, a partir desta concepção, estabelece a definição de dois tipos de linguagem utilizada, baseando em critérios estritamente linguísticos. As características da linguagem pública são as seguintes: frases curtas, gramaticalmente simples; uma construção sintáctica pobre; uso simples e repetitivo de conjunções; uso frequente de ordens e perguntas curtas; uso limitado e rígido de adjetivos e advérbios; uso frequente de pronomes pessoais como sujeitos; afirmações formuladas como questões implícitas; afirmações categoriais; selecção individual de frases idiomáticas; simbolismo de baixa ordem de generalidade e linguagem de significado implícito.

Por outro lado, a linguagem formal apresenta: ordens gramaticais exactas; modificações lógicas; construção de frases complexas, através do uso frequente de proposições, umas que indicam relações lógicas e outras que expressam continuidade espaço-temporal; uso frequente de pronomes impessoais e selecção discriminatória de grande variedade de adjetivos e advérbios.

No entanto, o autor, não desvaloriza a linguagem pública, mas apresenta algumas das suas consequências: apresenta uma significação implícita; é um meio de criar qualificações sociais nos indivíduos; não verbaliza de um modo relativamente preciso a experiência; a forma linguística orienta o falante para uma ordem causal baixa, mais para conceitos descritivos do que para conceitos analíticos; a sua estrutura inibe a expressão verbal daquelas experiências; reforça uma intensa relação inclusiva que o indivíduo utiliza através de diversas actividades, com sentido de confiança e lealdade a um grupo, excluindo grupos sociais que utilizam uma linguagem diferente; utiliza um nível conceptual de linguagem sem recurso à reflexão, com baixa ordem de causalidade e desinteresse pelos processos; e a forma linguística tende a minimizar a experiência de culpa no que diz respeito a classes particulares de situações (Bernstein, 1971:66).

Numa das suas primeiras investigações, este autor analisa as diferenças entre os resultados dos testes de inteligência verbal e não-verbal e afirma que as crianças de classe social baixa obtiveram resultados inferiores ao nível da linguagem, comparativamente aos testes de inteligência não-verbal.

Analisou também, por duas vezes, os vários tipos de discurso, com base numa gama vasta de elementos, sendo os resultados interpretados em termos de códigos linguísticos, salientando que a orientação do discurso, dos códigos e do processo de construção verbal, que implicam, são independentes da inteligência e que os grupos de classe diferem em termos de estrutura e léxico, observando que os grupos de crianças da classe média utilizam, em maior proporção, subordinações, grupos verbais complexos, adjectivos pouco habituais, advérbios pouco comuns e conjunções pouco frequentes, enquanto as crianças de classe social baixa apresentam, em maior proporção, os pronomes pessoais.

Esta análise, conjuntamente com as noções de linguagem pública e linguagem formal, permitem que o autor formulasse a teoria dos códigos.

De acordo com esta definição, estabelece dois tipos de código: o código restrito, de acordo com o qual o falante dispõe de uma gama reduzida de alternativas léxico-sintácticas para expressar o significado, sendo as probabilidades de acerto em predizer o modelo de organização dos elementos reduzida, enquanto que no código elaborado o número de alternativas para expressar o significado é muito maior, pelo que as probabilidades de acerto serão maiores.

Neste domínio, o autor distingue entre significados universalistas e particularistas. Assim, o código restrito será particularista com referência ao significado e à estrutura social que controla o seu início e universalista na medida em que o seu uso depende de

uma forma de relação social. O código elaborado é universalista com respeito à estrutura social que controla o seu início e particularista no modo de falar.

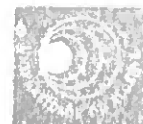
Algumas críticas, sobretudo as de Labov (1972) e Sttubs (1982), se levantam, apontando a falta de rigor científico e o aproveitamento inadequado deste conceito, desculpabilizando a escola do fracasso de muitos dos seus alunos.

O conceito de código aparece permanentemente ligado ao de estrutura social e, após um longo período de críticas e confusões, Bernstein (1990:26) revê esse conceito, afirmando que, “basicamente, es un movimiento que va desde el enunciado de definiciones basadas en indicadores lingüísticos a otras fundadas en la semántica subyacente. En ambos casos, se considera que la semántica subyacente es la reguladora de las realizaciones lingüísticas específicas”.

Deste modo, o conceito de código está ligado à existência de uma hierarquia de significados, de formas de comunicação, assim como da legitimidade destes significados. A adopção do código elaborado ou restrito dependerá da orientação dos significados e estes, por sua vez, das práticas especializadas em que se baseiam as produções textuais.

No caso de um código elaborado, a atenção do interlocutor está centrada no canal linguístico, porque é aquele que veicula a elaboração das intenções do locutor, enquanto o código restrito privilegia as semelhanças relativamente às diferenças individuais; o concreto relativamente ao abstracto; o resultado relativamente à elaboração dos processos; o aqui e agora relativamente à exploração dos motivos e das intenções; e o controlo social “posicional” relativamente ao “pessoal”.

Segundo Bernstein (1970), existem dois tipos de família: as famílias posicionais (o poder das decisões é determinado pelo estatuto de um indivíduo no seio familiar) e as



famílias orientadas para as pessoas (quando há discussão em vez de submissão e quando o poder de decisão é estabelecido em função das qualidades psicológicas de uma pessoa).

Estes dois tipos de família originam duas “estratégias” de controlo social, de acordo com a extensão das alternativas que se oferecem à acção: (i) modo imperativo que reduz a latitude de acção concedida à criança, não tendo esta possibilidade de rebelião, recusa ou aceitação, exprimindo-se verbalmente pelo código restrito, ou de maneira não-verbal, pela punição física; (ii) as exigências que permitem à criança uma certa latitude de acção, proporcionando-lhes um leque de alternativas, essencialmente linguísticas, possibilitando, em certo grau, a reciprocidade na comunicação e uma aprendizagem linguisticamente regulada.

Podem distinguir-se exigências posicionais e exigências pessoais: (i) exigências posicionais que ligam os comportamentos da criança às normas inerentes a um determinado estatuto, permitem que ela, no processo de aprendizagem, assimile as regras que são transmitidas, de modo a que se recorde dos valores e das normas que partilha com os outros; (ii) exigências pessoais em que a atenção está mais centrada na criança enquanto indivíduo do que sobre o seu estatuto formal, tendo em atenção as componentes inter e intrapessoais da relação social, acentuando o nível de intenção, de motivação e da disposição individual.

Pode afirmar-se que, quando o controlo é posicional, a aprendizagem relativa aos objectos, aos acontecimentos e às pessoas é reduzida, e que, quando o controlo é pessoal, a criança é levada a reflectir, a comparar diferentes possibilidades e a escolher o que favorece o seu desenvolvimento cognitivo, oral e linguístico (Rivier, 1983).

Bernstein (1990), no seu último trabalho, precisa todos aqueles conceitos que tinham sido objecto de crítica ou confusão, realizando uma distinção entre código

linguístico (regulação de significados na realização da comunicação, espécie de gramática semiótica que regula as distribuições do poder e do controlo na sociedade); competência (pressuposto de determinadas capacidades inatas e da existência de um outro social, abstracto, sem carácter cultural); e dialecto (existência de uma variedade de idioma que se define por oposição a outras variedades de carácter fonológico, lexico e ou sintáctico, cuja diversidade não impõe um só código).

Bernstein colabora e dirige outras investigações com diversos autores, como, por exemplo, Adlam (1977), Lineker (1977) e Dalhberg (1985), entre outros, reconhecendo alguns dos aspectos analisados na teoria de Bernstein e pretendendo comprová-la através de vários estudos empíricos.

Adlam (1977) insiste na ideia de que a orientação das crianças, a nível da linguagem, se produz em primeiro lugar na família e é determinada pelas relações que existem no seu interior, cujos modelos de comunicação reflectem a relação social da família e possibilitam a base de interpretação do mundo.

Lineker (1977) realizou um trabalho semelhante, em que pretende evidenciar como as crianças utilizam as regras de reconhecimento, ou seja, como reconhecem e utilizam as regras de realização ao concretizar as tarefas.

Dalhberg (1985) procura analisar a orientação do significado, do mesmo modo que Bernstein classifica os significados em privilegiados e privilegiantes. Os privilegiados actuam selectivamente no contexto, mantendo relações intra-contextuais, os privilegiantes actuam a nível intra-contextual, mantendo uma relação com a distribuição do poder na sociedade. Este marco histórico é aplicado à relação entre a orientação do significado dependente da família e a orientação do significado no processo de transmissão das práticas educativas, na socialização.

Daniels (1988) analisou a relação entre os valores distintos da classificação, regras de reconhecimento e de realização de diferentes especializações de significados, demonstrando que nas escolas com diferentes valores as crianças utilizam diferentes regras de reconhecimento e realização, para distinguirem entre textos científicos e artísticos.

Na área da linguagem, muitos estudos têm sido feitos com o objectivo de estabelecer comparações e determinar marcos e modelos de aquisição em populações socialmente diferenciadas.

Labov e Robbins (1969) e Baratz (1969) afirmam que as crianças de diferentes meios sócio-económicos, bem como de diferentes origens étnico-sociais possuem um sistema linguístico completamente desenvolvido, embora esse sistema seja diferente do padrão linguístico falado pela criança da classe média cidadina. Verificaram que as diferenças entre a linguagem padrão e as variedades linguísticas da mesma língua constituem detalhes superficiais e não surgem num nível profundo ou nas relações lógicas. O que se encontra no comportamento linguístico destas crianças reflecte as diferenças linguísticas da comunidade a que pertencem, verificando-se que funcionam melhor dentro das regras da sua comunidade do que de acordo com as regras de outras variantes da mesma língua.

A variedade padrão de qualquer língua é definida como o modo de comunicação supra-regional codificada ao nível oral e escrito e cuja utilização é obrigatória nas situações formais (Dittmark, 1976). No entanto, dentro de uma comunidade com o mesmo padrão linguístico, podem surgir muitas variações, com base em factores sócio-económicos e regionais.

Os trabalhos de Robison (1971) demonstraram bem as diferenças existentes na linguagem ouvida por crianças de diferentes meios sociais. As mães da classe baixa, quando se dirigem verbalmente aos filhos, utilizam muitas formas imperativas e estratégias não-verbais, ignorando as perguntas que as crianças formulam, enquanto as mães da classe média se preocupam em fornecer informações.

Os estudos de Sim-Sim (1983) vieram mostrar, na continuidade das hipóteses levantadas por Slobin (1979), segundo as quais há diferenças na aquisição da linguagem em crianças de meios sociais diferenciados, que elas só serão importantes naquela estrutura cuja aquisição tem lugar em períodos tardios do desenvolvimento.

Robinson (1971) e Ervin-Tripp (1971) verificaram que as crianças de meios culturais elevados dão respostas mais precisas e genéricas, utilizando estruturas linguísticas mais abstractas e elaboradas, enquanto as crianças de meio social de nível mais baixo enumeram e listam os factos. A explicação reside na estimulação a que a criança é sujeita pelos seus pais e meio envolvente, que desempenha um papel determinante na qualidade e quantidade de “input” linguístico que a criança recebe.

A qualidade e quantidade de “input” ouvidas pela criança também demonstra afectar as áreas do discurso, sobretudo em termos de elaboração. Esta elaboração inclui a escolha e frequência de uso de certas estruturas sintácticas (Bernstein, 1964).

Robinson (1971) confirma um maior uso da subordinação e coordenação de frases em crianças pertencentes a meios com maior estimulação cultural, bem como das diferenças existentes no campo do discurso, dos tópicos e assuntos em discussão.

Verifica-se, também, que as crianças de meios mais desfavorecidos apresentam maiores dificuldades em relacionar-se com questões ligadas à causa (porquê?), modo (como?) e frequência (quando?) de que as crianças da classe média da mesma idade

(Cazden, 1971 e Blank, 1975), tornando-se necessário aprofundar a natureza e as causas que determinam estas diferenças.

A nível morfológico, Cazden (1971) entre outros, não encontrou diferenças significativas, o que também se verificou a nível da aquisição de regras sintácticas (Menyuk, 1971), ou a nível da pragmática (Ervin-Tripp, 1971), quando as crianças são observadas dentro das regras e padrões da sua comunidade linguística.

De um modo geral, o que se verifica é que as diferenças encontradas não estão relacionadas com o desenvolvimento do conhecimento estrutural, mas com o maior ou menor número de uso de certas estruturas linguísticas.

No entanto, espera-se que as crianças das classes mais desfavorecidas apresentem maiores dificuldades quando confrontadas com situações de comunicação verbal fora do seu meio circundante, porque a maior parte da sociedade reflecte os valores da classe dominante em termos de comportamento linguístico, como é o exemplo da escola, onde se espera que a criança comunique com normas que podem ser diferentes daquelas que até então conhecia, o que pode constituir factor de base do insucesso escolar (Sim-Sim, 1983).

## **Síntese Final**

O desenvolvimento humano, perspectivado à luz de uma concepção construtivista--sistémica, conceptualiza a colocação do sujeito em contextos facilitadores e a aquisição de capacidades e desempenhos fulcrais à construção do conhecimento ao longo das diversas etapas de vida que pontuam as trajectórias individuais e contextuais pela dinâmica da influência recíproca entre indivíduos e contextos. Neste quadro, entendem-se os sujeitos como agentes activos que participam no seu próprio

desenvolvimento dentro dos contextos, o que, por sua vez, vai constituir um factor determinante também na mudança contextual.

A perspectiva actual, privilegiando aspectos específicos das relações interpessoais que vão constituindo os novos campos sociais dos indivíduos ao longo do ciclo de vida, é pontuada por noções associadas à realização de tarefas de desenvolvimento, e a dimensões como a maturidade, a competência e a resiliência.

A realização, com sucesso, das sucessivas tarefas de desenvolvimento com que o sujeito se vai confrontando, ao longo das várias etapas de vida, irá permitir o seu acesso a uma cada vez maior flexibilidade e complexidade do funcionamento humano e à evolução da sua personalidade. À medida em que o mesmo ultrapassa as situações adversas (internas e externas), inerentes à realização das tarefas de desenvolvimento, é que vai determinar o desenvolvimento das capacidades de resiliência, e, posteriormente, a superação de futuras vicissitudes que, de forma pontual surgem ao longo do percurso da sua vida.

A linguagem, como uma das dimensões do desenvolvimento humano, é o vínculo de socialização e de comunicação que permite a expressão de desejos, ideias, pensamentos e conhecimentos. Pode assim dizer-se que a comunicação, a socialização e a linguagem estão intimamente implicadas no desenvolvimento psicológico infantil. A linguagem é um dos elementos que mais contribuem para o desenvolvimento, na medida em que permite à criança estabelecer contacto com o mundo exterior e conseguir as respostas que deseja do seu interlocutor.

A linguagem verbal é, sem dúvida, o meio mais prático e eficaz de comunicar o pensamento, o instrumento mais poderoso de apreensão do conhecimento, constituindo a

realização mais fundamental que acontece ao longo do desenvolvimento do ser humano (Sousa & Correia, 1994).

Como técnica de educação e através de uma prática reflectida, sinto-me particularmente sensibilizada para abordar este tema, definindo como objectivo principal, analisar as repercussões no desenvolvimento, especificamente na área da linguagem, de crianças em risco, no período pré-escolar, de uma forma sistémica, tomando, para o efeito, como um dos principais referenciais teóricos o modelo ecológico de Bronfenbrenner.

Segundo a perspectiva deste autor, como referi o desenvolvimento humano resulta da interacção recíproca entre o sujeito e o meio que o envolve, constituindo-se a família como a base desse desenvolvimento.

A relevância que Bronfenbrenner atribui ao papel desempenhado pela família, como meio crucial do desenvolvimento humano, leva-me a uma reflexão profunda, como profissional de educação, particularmente com crianças que se vêm privadas de crescer na sua família natural. Sendo a família o núcleo crucial onde ocorre o desenvolvimento, e existindo uma diminuição, a todos os níveis, nas inter-relações entre pais/filhos, procuro analisar esta influência no potencial de desenvolvimento das crianças que se vêm privadas da família natural e crescem num meio institucional, especificamente na área da linguagem.

Para atenuar as inevitáveis repercussões, é essencial proporcionar à criança actividades motoras que lhe possibilite empenhar-se cada vez mais, de modo a estabelecer padrões de relações recíprocas, características de díades primárias. Por outro lado, os sistemas N+2 encontram-se presentes, com outro tipo de influência, acabando ela por estabelecer díades de actividade conjunta, com grande parte dos elementos do

contexto institucional, embora com um grau de afectividade e reciprocidade menor do que num seio familiar estável.

Quando os papéis na relação poderão ser em maior número do que na família, porém a sua diversidade é mais restrita, o que acarreta menos oportunidades de experienciar grande variedade de papéis e os modelos adultos, que exercem uma forte relação de poder sobre a criança.

Esta situação de institucionalização é experienciada por muitas crianças, que nela se desenvolvem desde os primeiros anos de vida. Este contexto vai ser determinante, segundo o autor, pois é nele que vão adquirir conhecimentos, desenvolver a personalidade e tornarem-se membros activos da sociedade, através das interacções com membros significativos desse meio.

Quanto melhores forem as relações entre os contextos, melhor a criança se sentirá neles e, conseqüentemente, mais condições haverá para o desenvolvimento da sua personalidade, na medida em que esta é concebida como um sistema de relações entre o indivíduo e o mundo. As condições privilegiadas de desenvolvimento são encontradas, cada vez menos nos principais contextos microssistémicos da criança, sobretudo na família. A instituição familiar, com estruturação fraca e desagregação dos seus membros, impede o estabelecimento de uma boa relação afectiva, criada através de actividades conjuntas, progressivamente mais complexas.

As investigações de Sptiz (1958), Bowlby (1970) e Rivier (1983), entre outros, sobre os efeitos da privação materna precoce são necessárias, para melhor compreendermos a importância da qualidade da relação diádica mãe/filho, no desenvolvimento humano em todas as suas dimensões.

Nas instituições de acolhimento, por mais responsáveis que elas sejam, é extremamente difícil aos profissionais de educação colmatarem esta prejudicial falha, na medida em que, apesar de se procurar que a criança tenha a possibilidade de estabelecer uma relação afectiva privilegiada com uma pessoa do seu novo “seio familiar” e através de uma relação tanto quanto possível individualizada, subjacente a uma relação maternal, a falta de meios humanos torna ilusório este ideal, que tornaria possível a redução das consequências negativas causadas pela ausência da mãe e da vivência num contexto institucional. Podemos assim afirmar que a rejeição ou ausência de relação com o filho prejudica a evolução deste, mas que a separação pode assumir, um papel benéfico se for associada à substituição da mãe natural por um adulto capaz de oferecer o afecto imprescindível. E é claro que as condições implícitas na institucionalização, podem influenciar positiva ou negativamente o desenvolvimento da criança.

Tal como refere Spitz (1958), os resultados da separação só são funestos quando as relações são previamente boas, quando, pelo contrário, a mãe maltratava a criança, os resultados da separação traduzem-se numa rápida melhoria do perfil dos quocientes de desenvolvimento (Rivier, 1983)

Também Bronfenbrenner (1979) afirma que um contexto institucional é debilitante, se não estiver disponível para a criança uma figura maternal substituta, com a qual a criança possa desenvolver uma relação primária, e se o contexto físico restringir as oportunidades de locomoção e contiver poucos objectos que a criança possa utilizar em actividades espontâneas (Portugal, 1992:72).

Todos os autores consideram que existe algum tipo de relação entre a criança e o seu contexto, embora se coloque o acento num ou noutro aspecto dessa relação. Quando o meio ambiente e a interacção que se estabelece com as crianças em risco não é favorável,

podem surgir dificuldades ao nível da aquisição e desenvolvimento global (físico e psicológico). Rondal e Hurting (1986) e Mussen *et. al.* (1980) explicam que o desenvolvimento psicológico requer condições específicas e diferenciadas e o seu adequado desenvolvimento não seria possível sem contar com a maturação e evolução sucessiva das distintas funções física e psicológica do indivíduo.

Sensibilizada e consciente sobre o modo como todo o meio ecológico influencia e determina o desenvolvimento humano, concebido como um sistema de inter-relações entre o sujeito e os diferentes contextos, considero no âmbito deste trabalho, que o contexto institucional é fulcral e decisivo para o desenvolvimento e construção da personalidade da criança, futuro adulto, cuja permanência em instituições de acolhimento alternativas à família se requer seja reduzida e transitória.

A aquisição e o desenvolvimento da linguagem, que se traduz na progressão a partir do estado zero do conhecimento linguístico até à mestria adulta, engloba a existência de duas realidades diferentes, pensamento e linguagem, a nível de procedência e influência. Têm sido abordados de diferentes maneiras, consoante as correntes de pensamento - teorias behaviorista, inatista e cognitivista – os equacionam e explicam, tal como no Capítulo seguinte procurarei explicar.

## **CAPÍTULO II**

### **TEORIAS EXPLICATIVAS DA AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM**

#### **Introdução**

Neste segundo capítulo, intitulado “Teorias explicativa da aquisição e desenvolvimento da linguagem”, pretendo apresentar algumas das principais explicações teóricas acerca da aquisição e desenvolvimento da linguagem.

Os principais pressupostos teóricos em que assenta o presente estudo remetem-nos para um quadro conceptual cognitivista, onde se impõem os nomes de Piaget, Vygostky e Bruner, entre outros, teóricos que, cujas conceptualizações nos possibilitam melhor compreensão da importância da aquisição e desenvolvimento da linguagem.

#### **1. Perspectiva Behaviorista e Perspectiva Inatista**

Uma teoria, no sentido científico do termo, é uma tentativa de explicação de vários fenómenos através de uma rede articulada e sistematizada de constructos, de definições e de asserções, com o propósito de justificar e prever factos (Kerlinger,1973). Aplicada à área em questão, qualquer tentativa de explicação teórica deverá ser capaz de: justificar a rapidez com que a criança adquire a linguagem; explicar a compreensão e produção de sequências articulatorias nunca ouvidas pela criança; prever alterações sistemáticas, nos domínios fonológico, semântico, sintáctico e pragmático, e no comportamento linguístico da criança (Sim-Sim, 1982).

Na opinião de Luria e Yudovich (1985), a Psicologia, durante muito tempo, não deu grande importância ao papel que a linguagem representa na formação dos processos mentais da criança.

A perspectiva behaviorista, na qual se destaca o nome de Skinner (1957), centra-se nas teorias da aprendizagem e, como tal, o desenvolvimento da linguagem é visto como um conjunto sistematizado de aprendizagens, e a linguagem um comportamento verbal que se aprende por imitação de modelos.

Considera que todas as formas complexas de actividade da crianças se resumem a uma combinação de hábitos, sendo a linguagem um aspecto dos seus hábitos motores sem lugar de destaque no seu comportamento, reduzindo o ensino e a educação a um simples exercício.

O desenvolvimento linguístico é entendido como uma progressão que parte da produção aleatória de sons até à comunicação verbal estruturada, que se consegue atingir através do condicionamento operante e da modelação por imitação (Sim-Sim, 1998).

Neste sentido, Skinner (1957) e os seus seguidores salientam a importância do meio, sobretudo do papel dos pais, na medida em que é através dessas interacções que a criança vai imitando o que observa à sua volta, o que significa que o desenvolvimento da linguagem depende unicamente da estimulação das variáveis ambientais.

Sintetizando, esta perspectiva defende que a criança possui capacidades gerais de aprendizagem, em que se inclui a linguagem como um comportamento verbal, modelado e reforçado pelos adultos que convivem com a criança e que lhe servem de modelo. Por outro lado, segundo Elliot (1982), foram, sem dúvida, os estudos de Chomsky (1970) sobre a aquisição da linguagem que desencadearam um enorme interesse sobre esta

temática. Como linguista, o objectivo de Chomsky era construir uma teoria da linguagem.

A tendência inatista de Chomsky (1968) pode observar-se, em toda a sua essência, na obra coordenada por Piattelli-Palmarini (1987), onde se faz referência ao estado inicial “SO”, geneticamente determinado, e o estado final “S8”, passando por estados intermédios conducentes ao estado estacionário, segundo o qual o sujeito estrutura o meio, sem que este constitua uma fonte importante de informação para o sujeito.

Chomsky (1959) refere a existência de capacidades pré-determinadas no ser humano para a aquisição da linguagem. O desenvolvimento da linguagem operacionaliza-se no dispositivo que a criança possui e que permite, através da observação, construir a gramática da língua, num curto espaço de tempo e de um modo idêntico, independentemente das particularidades da língua, das condições do meio ou do nível de inteligência.

Na visão de Chomsky (Elliot, 1982), todas as pessoas dispõem, à partida, de um mecanismo de aquisição de linguagem, através do qual o falante nativo tem acesso a um conhecimento sobre a estrutura da sua língua, que o orienta no uso dela. A esse conhecimento, o autor chama *competência linguística*, distinguindo-a do *desempenho*, que é o uso da língua por um falante nativo, num contexto social específico. A linguagem é, portanto, uma característica específica do comportamento humano e constitui a realização mais fundamental que acontece ao longo do seu desenvolvimento (Sousa & Correia, 1994). É um sistema composto por símbolos convencionados, regulados por um conjunto de leis de combinação, cujo significado é partilhado por um grupo de indivíduos que pertence à mesma comunidade linguística (Sim-Sim, 1981; 1998).

O fenómeno linguístico é universal, isto é, todas as crianças, independentemente da comunidade linguística em que estão inseridas, adquirem linguagem por volta da mesma idade, pela mesma sequência e de modo semelhante.

No entanto, esta capacidade natural para adquirir linguagem só é activada se o indivíduo estiver inserido num meio linguístico, onde ouve falar e onde falam com ele. Da qualidade e quantidade das interações dependem aspectos como o nível de vocabulário, o domínio das regras de uso da língua e a complexidade das estruturas utilizadas, o que permite afirmar que o meio mais ou menos estimulante é um factor decisivo neste processo.

Vários investigadores defendem que o processamento de linguagem pela criança se desenvolve de acordo com o seu desenvolvimento global. A teoria cognitivista defende que a aquisição da linguagem está dependente da evolução do processo cognitivo e é, sobretudo, a característica universal que os seus defensores problematizam ao questionar o facto destas semelhanças terem por base capacidades cognitivas inatas, subjacentes à capacidade para a linguagem.

## **2. Relação entre a Inteligência e a Linguagem na Perspectiva de Piaget**

### **2.1 Dos Esquemas Sensório-Motores à Representação**

Na obra de Piaget, a linguagem não ocupa um papel primordial, no entanto, tem a sua importância, na medida em que se sucede às aquisições cognitivas básicas que a criança realiza no plano sensório-motor.

As investigações de Piaget, ao nível do desenvolvimento da criança, centram-se essencialmente no estudo de um ser inteligente, que busca compreender o seu meio físico. Segundo a sua perspectiva, a mente humana pode ser descrita como um grupo

organizado de operações lógicas que medeiam entre o mundo e o nosso conhecimento desse mundo, definido como uma construção que se vai consolidando (Bruner, 1997).

O crescimento mental consiste na passagem da criança de simples para complexos sistemas de operações lógicas, sendo este processo efectuado através da transformação e interiorização da acção em pensamento.

Segundo Sousa (1993), a perspectiva de desenvolvimento do ser humano deve ser entendida, em termos neo-piagetianos, como um processo de adaptação, realizado através de três mecanismos: *assimilação*, *acomodação* e *equilíbrio*. Na *assimilação*, o indivíduo integra acontecimentos, objectos ou situações novas, numa estrutura de pensamento já existente. Na *acomodação*, são as estruturas cognitivas do indivíduo que se reorganizam para incorporar novos aspectos do meio externo - é a actuação do meio sobre o sujeito. Toda a adaptação é um equilíbrio provisório entre a *assimilação* e a *acomodação*. Ainda para a mesma autora (Sousa, 1993) Piaget entende o jogo como sendo caracterizado pela primazia da *assimilação* sobre a *acomodação*, sendo o equilíbrio entre estes dois mecanismos que permite que o indivíduo interaja de forma adequada com o meio envolvente.

A fase de *acomodação* pressupõe o enriquecimento de um determinado esquema de acção, como consequência de uma experiência que o torna mais flexível e universal.

Sinclair (1989, *cit. in* Landsheere, 1994: 44) sintetizando o processo geral da construção do conhecimento segundo Piaget, afirma que "o conhecimento do mundo real conquista-se pela acção material ou mental, definindo-se a acção por uma mudança que o indivíduo provoca quer no seu ambiente, quer na sua relação com ele. A origem das mudanças que ocorrem no indivíduo é o processo de adaptação pelo qual o organismo transforma o mundo exterior a fim de o tornar compatível com o seu sistema orgânico ou

cognitivo (assimilação), ou transforma o seu sistema para o tornar compatível com a sua experiência do mundo exterior (acomodação). Assim progride o conhecimento”.

Os esquemas de acção correspondem ao aspecto organizativo de uma actuação, ou seja, a estrutura que permite que a acção se possa repetir. A modificação progressiva dos esquemas de acção depende do equilíbrio constante entre a assimilação e a acomodação. Deste modo, o indivíduo vai construindo espontaneamente os seus conhecimentos, em interacção com o ambiente; simultaneamente, os esquemas vão-se modificando, de modo a permitir que a percepção da realidade vá adquirindo novos significados, como ponto essencial do construtivismo.

No seu processo adaptativo, o indivíduo confronta-se com situações que não podem ser processadas através das estruturas cognitivas que possui num determinado estágio de desenvolvimento, o que provoca o desequilíbrio necessário à acomodação e progressão até estruturas cognitivas mais complexas.

Este processo de construção acontece numa sequência de estádios, com características próprias, que vão correspondendo a novas formas de equilíbrio, em que cada um se integra naquele que lhe sucede (Sousa,1993).

Cada indivíduo deve desenvolver-se adequadamente num período, antes de o ultrapassar e de poder passar ao seguinte. Concebe, deste modo, o desenvolvimento da cognição como um processo gradual, desde o nível mais básico dos processos sensório-motores, até ao nível das chamadas funções mentais superiores das operações concretas.

Os estádios de desenvolvimento, tal como Piaget os descreve - “(i) estágio sensório-motor (0/12 anos) ; (ii) estágio pré-operatório (2/7 anos) ; (iii) estágio das operações concretas (7/11 anos) e (iv) estágio das operações formais (a partir dos 12 anos)” -, devem ser entendidos como marcos em que a integração de cada estágio, no que

lhe sucede, traduz, também, que as aquisições linguísticas de um determinado período preparam e servem de base às aquisições linguísticas posteriores (Sousa, 1993).

No período sensório-motor, o conhecimento que a criança adquire baseia-se na informação recebida através da exploração física e da estimulação sensorial. O período pré-operatório centra-se no pensamento egocêntrico e nas intuições lógicas fundamentadas na percepção, enquanto o período das operações concretas se baseia no pensamento lógico e reversível referente a objectos concretos, acedendo a criança à compreensão da lógica das classes e da coordenação de séries, incluindo relações, ordenação, seriação, classificação e outros processos matemáticos. Por último, o período das operações formais baseia-se nas proposições lógicas, no raciocínio hipotético e nas construções teóricas.

É através do jogo que a criança constrói o seu pensamento, partindo da actividade motora para a representação do mundo que a rodeia.

Piaget, observando as crianças através do jogo, definiu as linhas da sua evolução nos primeiros sete anos de vida em três períodos sucessivos: jogo sensorial, jogo simbólico e jogo de regras, que correspondem, respectivamente, aos três primeiros estádios do desenvolvimento.

O jogo sensorial surge no período sensório-motor, em que a criança repete acções e manipulações pelo prazer de dominar a actividade motora, enquanto o jogo simbólico surge durante o segundo ano de vida, com a representação e a linguagem, através do faz – de-conta e, mais tarde, do jogo sócio-dramático. O jogo de regras aparece a seguir, no período das operações concretas, quando as regras funcionam como forma de integração do grupo social.

A linguagem constitui-se, efectivamente, na fase pré-operatória, como algo que contribui para ajudar a criança a dominar o meio ambiente, permitindo-lhe, posteriormente, alargar ao infinito as ligações entre as coisas e os conceitos (Sousa, 1993).

É neste período que a inteligência da criança adquire uma essência predominantemente prática, passando por seis sub-estádios que “variam do nível dos exercícios reflexos, e jogo no 1º sub-estádio, ao da descoberta de meios por combinações interiorizadas”, elaborando um conjunto de subestruturas cognitivas que servirão de suporte às construções preceptivas e intelectuais posteriores. Esta fase é caracterizada pela “construção do real através dos esquemas do objecto permanente, do espaço, do tempo e da causalidade, em que o despoletar da função semiótica permitirá o aparecimento da linguagem, do jogo simbólico e da imagem mental: surgem já os pré-conceitos ou pré-relações” (Sousa, 1993). O seu pensamento é do tipo intuitivo, caracterizado pela irreversibilidade.

## **2.2. Inteligência e Linguagem na Criança**

A aquisição da linguagem tem, assim, a sua base no desenvolvimento sensório-motor, assistindo-se progressivamente à passagem deste para o pensamento simbólico, através de uma sequência: “Utilización de los modelos sensorio-motores en contextos nuevos; utilización de objectos sustitutos en el medio para “representar” la manipulación mental simbólica; desprendimiento de la representación de la conducta para objetivarla fuera de sí” ( Shum, 1996: 46).

Efectivamente, a função simbólica desenvolve-se a partir do pensamento sensório--motor, resultando este processo de imitações internas das actividades externas

da criança. Estas imitações vão-se desenvolvendo ao longo dos primeiros oito, nove meses, até a criança conseguir adquirir a sua independência e produzir uma imagem mental que quando evocada, constituirá uma “imitação diferida”. São estas imagens mentais os primeiros símbolos da criança, que se traduzem na origem do pensamento e no desenvolvimento da linguagem.

Neste sentido, Piaget refere que “entre el lenguaje y el pensamiento existe un círculo genético tal que uno de los dos términos se apoya necesariamente en el otro, en una formación solidaria y en una constante acción recíproca. Con todo, hay una primacia da la inteligencia sobre el lenguaje de forma que ambos dependen en definitivo de la inteligencia en sí, que , por su parte, es anterior al lenguaje e independiente de él” (Shum, 1996: 142).

Analisando o processo evolutivo da criança de dois, três anos, em relação ao bebé de oito, nove meses, Piaget afirma que, aparentemente, este progresso se deveria à linguagem, no entanto, diversas análises demonstram que a criança adquire também outras capacidades, como, por exemplo, o conhecimento da representação (inclusão de objectos e acontecimentos no âmbito conceptual). Neste contexto, a linguagem será considerada uma forma interindividual de simbolismo, paralelamente a outras formas, como o jogo simbólico (ser semelhante), a imitação diferida (executada na ausência do modelo) e as imagens, entre outros.

Desta maneira, a função simbólica engloba a linguagem e compreende os signos individuais e os colectivos: “como el lenguaje no es más que una forma particular de la función simbólica y como el símbolo individual es más simple que el signo colectivo, es riguroso concluir que el pensamiento precede el lenguaje” (Shum, 1996: 132).

O símbolo aparece no fim do segundo ano de vida da criança, no momento em que também surge o pensamento representativo e, ao mesmo tempo, que o significante começa a distinguir-se do significado.

A linguagem possibilita incrementar um número efectivo de acções, não só relatar as presentes, como, ao relembrar as passadas, antecipar as futuras, tornando-se esta função simbólica representativa um poderoso contributo para o posterior desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Segundo Sousa (1993), Piaget defende uma teoria geral da génese e funcionamento das estruturas cognitivas e refere que a linguagem é uma manifestação da função simbólica. Afirma a propósito, que “a linguagem é, assim, uma condição necessária, mas não suficiente, para a construção das operações lógicas. É no duplo sentido da condensação simbólica e da regulação social que a linguagem é indispensável à elaboração do pensamento” (Piaget, 1973, *cit. in* Sousa e Correia, 1994: 285).

Neste sentido, Piaget considera que o desenvolvimento linguístico depende do desenvolvimento cognitivo, pois a linguagem é um instrumento do pensamento que tem início antes do aparecimento da linguagem. “A linguagem não explica o pensamento porque as estruturas que o caracterizam têm as suas raízes nas acções e nos mecanismos sensório-motores que são mais profundos que os mecanismos linguísticos”(Piaget, 1954 *cit. in* Sim-Sim, 1998: 309).

Deste modo, o nível de linguagem que a criança utiliza bem como as respectivas aquisições linguísticas dependem do nível de desenvolvimento das estruturas cognitivas da criança. “Não é por acaso que o método piagetiano é essencialmente construtivista, isto é, é o próprio indivíduo que constrói as estruturas que estão na base da actividade

cognitiva, numa adaptação constante às interacções que se lhe apresentam"(Cró, 1987 :14).

Um aspecto do pensamento a que Piaget dedicou especial atenção foi ao *egocentrismo cognitivo*, como um indicador de que a criança ainda não estaria adaptada do ponto de vista social, porquanto as crianças em idade pré-escolar não se interessam pelo facto de poder existir um ponto de vista diferente do seu (Elliot, 1982).

Simultaneamente, Piaget (1977), nas suas investigações sobre a linguagem, centrou-se no *egocentrismo verbal*, perspectivado como um reflexo dos processos de pensamento da criança, que tem de se desenvolver e transformar num ser social (Elliot,1982). No discurso egocêntrico, a função de comunicação desempenha um papel extremamente reduzido, pois a criança fala sobretudo para si própria, não prestando atenção aos seus interlocutores, mesmo que estejam associados à sua acção imediata.

Este autor distingue três categorias no discurso da criança: *repetições ecológicas* (não possuem nada de social), *monólogo* (a palavra não serve ainda para comunicar, acompanha ou reforça a acção) e *monólogos colectivos* (associação dos outros às suas acções ou pensamento momentâneo, sem a preocupação de ser efectivamente ouvido ou compreendido) (Richelle,1976).

A linguagem e o pensamento egocêntricos vão depois desaparecendo gradualmente, permitindo à criança a cooperação com outras crianças, na medida em que ela já é capaz de dissociar e coordenar o seu ponto de vista com o dos outros, tornando-se o seu pensamento mais analítico e sensível às relações objectivas (Sousa, 1993).

A teoria de Piaget foi alvo de várias críticas de entre as quais se salientam as que dizem respeito à falta de reconhecimento do contexto social como factor-chave na estimulação do desenvolvimento, sendo que até mesmo Piaget reconhece a existência, em

diversos estudos comparativos, de grandes atrasos em relação às idades que estabeleceu, embora os atribuía a outros motivos como a hereditariedade, a maturação interna, a experiência física, a acção sobre os objectos ou a transmissão social e a educação, em sentido amplo.

### **3. Vygostky: A Linguagem como Instrumento das Funções Psicológicas Superiores:**

#### **3.1 Aprendizagem e Desenvolvimento na Criança**

Vygostky (1987) complementa, de certo modo, a teoria piagetiana com a sua perspectiva de *construtivismo social*, elaborando uma teoria que tem por base o desenvolvimento do sujeito como resultado de um processo sócio-histórico, onde enfatiza o papel da linguagem e da aprendizagem (Sousa, 1993).

Esta teoria tem um especial paralelismo com a perspectiva de Mead (1932), pois mostra a génese do homem e da sua consciência a partir da interacção social, em que a noção de *instrumento* adquire um grande relevo conjuntamente com a actividade social, como base do desenvolvimento da linguagem e da evolução da capacidade de raciocínio e de consciência.

Vygostky fundamentou a sua teoria na ideia de que o processo de desenvolvimento depende necessariamente do meio, dos outros mais próximos, que se constituem como percursos do meio mais longínquo (Sousa, 1993). Valoriza a contribuição da cultura na formação dos processos psicológicos superiores. Centraliza a atenção no crescimento mental como consequência da intervenção social, sem quaisquer mudanças fisiológicas, neurológicas ou biológicas correspondentes (Moll, 1994).

A influência do meio social no desenvolvimento do sujeito torna-o activo e interactivo, na medida em que constrói o seu conhecimento através de *instrumentos* e *sinais* oriundos do meio cultural. Os *instrumentos* são definidos como orientadores da actividade exercida sobre objectos, alterando-os a partir do exterior (como o exemplo da linguagem), enquanto os *sinais* são definidos como meios de actividade interna, não alterando os objectos, residindo a principal diferença na maneira como orientam a actividade humana.

Desta forma, Vygotsky concebe o desenvolvimento cognitivo como um processo de *interiorização dos instrumentos e sinais*, mediante a transformação dos sistemas de regulação externa (instrumentos e sinais) em meios de regulação interna de auto-regulação, através de um contexto de relação e interacção, com o meio e com os outros.

Este processo realiza-se se os *instrumentos*, os *sinais* e os *símbolos* são incorporados pela criança em função do seu grau de desenvolvimento anterior com o objectivo de evolução.

Deste modo, Vygotsky identifica dois níveis de desenvolvimento: o *actual* e o *potencial*. Na opinião de Sousa (1998), o quadro conceptual de Vygotsky salienta uma noção de aprendizagem como factor primordial do desenvolvimento cognitivo, que considera que a intervenção educativa deve contribuir para a passagem do *nível potencial da criança* (conjunto de actividades que é capaz de realizar com a ajuda, colaboração ou as indicações de um ou mais sujeitos) ao *nível de desenvolvimento actual* (conjunto de actividades que é capaz de realizar sozinha), através de um processo de relação e interacção ou de desenvolvimento, primeiro como meio de interacção entre a criança e o adulto e, por fim, tornando-se racional e interiorizando-se, enquanto o pensamento se verbaliza (Landsheere, 1994).

Na interacção social concretiza-se a “zona de desenvolvimento próximo” e nela a criança vai dominando progressivamente o sistema de signos necessário para regular e controlar a sua conduta nas relações sociais. Trata-se, portanto, de aprender o uso dos diferentes sistemas de signos que a espécie humana criou durante a história sócio-cultural para regular e controlar o comportamento dos intervenientes. No entanto, à medida que a criança é capaz de utilizar os signos sem ajuda exterior, graças ao processo de interiorização, aproxima-se da “zona de desenvolvimento potencial”.

A exemplo de Piaget, Vygotsky distingue estádios e sub-estádios no desenvolvimento do pensamento com o objectivo de alcançar o pensamento conceptual, servindo a linguagem de veículo a esta actividade mental.

### **3.2. A Linguagem como Função Reguladora do Comportamento**

Siguán (1978:73), seguindo a mesma linha conceptual de Vygotsky, valoriza o carácter social e conceptual da linguagem, dizendo que “ el lenguaje tiene una naturaleza social y esto debe entenderse de una doble manera, significando en primer lugar que el lenguaje también se adquiere en la comunicación y en el diálogo con los demás. Pero al mismo tiempo que social, el lenguaje tiene una naturaleza intelectual y abstracta” .

Vygotsky (1934) foi um dos primeiros autores a afirmar que a linguagem representa um papel decisivo na formação dos processos mentais e que o método utilizado para analisar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores se traduz na investigação da reorganização dos processos mentais que ocorrem sob a influência da linguagem.

Ainda segundo este autor, a aquisição da linguagem pressupõe a reorganização de todos os processos cognitivos da criança. De acordo com Sousa e Correia (1994: 286) "a

percepção, a atenção, a memória, a imaginação, a consciência e a acção deixam de ser consideradas como propriedades mentais simples, eternas e inatas, e começam a ser entendidas como formas complexas de processos mentais na criança, como complexos sistemas de funções que resultam da actividade infantil nos processos de intercâmbio e como actos reflexivos complexos em cujo conteúdo se inclui a linguagem”.

Vygotsky (1935), considera, a nível do desenvolvimento, um período pré-intelectual da linguagem e um período pré-verbal do pensamento que, em determinado momento (por volta dos 2 anos), se encontram, passando o pensamento a ser verbal e a linguagem a ser racional.

A aquisição da linguagem representa para a criança um salto qualitativo no seu desenvolvimento, pois adquire um sistema de produtos sociais e culturais e um instrumento de conhecimento da realidade e de si mesmo, ampliando as suas capacidades de comunicação, acedendo ao conhecimento total dessa mesma realidade.

Neste sentido, pode concluir-se que linguagem e pensamento são duas dimensões distintas que partilham um espaço comum de intercepção, "o pensamento verbal", que é, posteriormente, fundamental na formação de conceitos. Vygotsky confere-lhe existência autónoma, valorizando os processos histórico-culturais como determinantes do crescimento cognitivo da criança.

### **3.4. Linguagem e Desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores**

A relação entre pensamento e linguagem é um processo dinâmico e contínuo, que vai sucessivamente da palavra ao pensamento e do pensamento à palavra, tornando-se necessário analisar esta relação através da compreensão das diferentes fases por que passa o pensamento antes de se transformar em palavra.

Wertsch (1988) refere que, em termos de estágio de desenvolvimento, a linguagem começa por ter uma função de comunicação, o *discurso externo*, com o objectivo de expressar as necessidades e sentimentos, passando para um *discurso egocêntrico*, como forma de auto-monitorização das acções em que a criança está envolvida e traduz a sua incapacidade em separar a função de comunicação da função de monitorização e orientação do pensamento, que constituem as características do *discurso interior*.

Seguindo esta linha, o autor defende que na interacção com os adultos, as crianças apreendem a estrutura dos conceitos e dos significados das palavras que existem na linguagem do adulto. Deste processo deriva a necessidade de definir e redefinir os significados das palavras, pois as palavras são usadas em diferentes contextos referenciais.

Neste sentido, Vila (1987) afirma que a palavra com o uso modifica progressivamente o seu significado, possibilitando novas formas de reflectir a realidade e o pensamento. Refere, ainda, que as palavras da criança e do adulto coincidem nos seus referentes, mas não no seu significado, existindo, simultaneamente, uma função simbólica da linguagem que se relaciona com os seus aspectos gerais. As palavras são únicas, tanto na sua função como na sua referência e indicação, sem prejuízo do significado implícito no seu uso, sendo por esse motivo que a criança pode aceder ao sistema de significados do adulto.

Na mesma linha de pensamento, Vygotsky introduz a noção de função indicativa da fala, apoiando-se no tipo de relação que aparece entre os signos linguísticos e o contexto em que surgem. Este aspecto da análise semiótica proporciona os fundamentos para a explicação da fala interna, baseando-se na noção de sentido.

Para Vygotsky, *significado* e *sentido*, *contextualização* ou *descontextualização* não significam o mesmo, embora actuem em simultâneo na determinação da estrutura e interpretação da fala.

Ligada à descontextualização aparece a função simbólica da fala, directamente vinculada ao processo de generalização. Vejamos o que diz Vygotsky (1934: 11-12) “a interacção social pressupõe a generalização e desenvolvimento do significado da palavra, o que só se verifica através do desenvolvimento da interacção social, tornando-se possível porque o pensamento humano reflecte a realidade de um modo generalizado”.

Vygotsky estabelece dois níveis de linguagem: o interno, que é significativo e semântico, passando do geral ao particular, ou seja da frase à palavra; e o externo, que é essencialmente fonético passa do particular ao geral, ou seja da palavra à frase. Ambos os aspectos dão a ideia das transformações que o pensamento pode sofrer antes de se converter em linguagem, onde encontra realmente a realidade e a sua forma.

Shum (1996:53) destaca a divergência que existe entre os níveis semântico e fonético, dando como exemplo: a criança pode utilizar a palavra sem que conheça verdadeiramente a sua estrutura semântica, pois a sua capacidade de comunicação depende da diferenciação dos significados na sua linguagem e consciência. Na última etapa do desenvolvimento do significado, aparece a significação independente do nome e o significado separado da referência, só posteriormente a criança se torna capaz de formular os seus pensamentos e compreender a linguagem dos outros, conseguindo utilizar as palavras do mesmo modo que os adultos, no que diz respeito à referência, embora ainda não ao significado.

Deste modo, conclui-se que a linguagem interna é o oposto da linguagem externa, enquanto na primeira o pensamento se converte em linguagem, na segunda a linguagem converte-se em pensamento.

Assim, a criança adquire linguagem e através dela organiza a percepção e a memória, assimila formas mais completas de reflexão sobre os objectos, adquire a capacidade de tirar conclusões das suas próprias observações, desenvolvendo todas as potencialidades do pensamento. Pode concluir-se que a linguagem é o sintetizador de uma série de desenvolvimentos e que através dela se pode observar o desenvolvimento global da criança, em especial do conhecimento linguístico e social.

#### **4. Bruner: Uma teoria social do desenvolvimento da linguagem na criança**

##### **4.1 A Aprendizagem pela Descoberta**

Na sequência das investigações de Vygotsky, Bruner (1983) focaliza os seus estudos nos problemas do desenvolvimento cognitivo e humano, na sua relação com a aprendizagem, com o processo educativo e com o quadro social de uma determinada cultura, que não só condiciona como determina o próprio desenvolvimento humano. Salienta a importância do cultural e social sobre o que é inato e do processo educacional e da linguagem, que permite à criança passar de um pensamento concreto a um estágio de representação conceptual (Sousa, 1994).

Bruner (1983) vai ao encontro das perspectivas de Piaget e Vygotsky, na medida em que concebe o desenvolvimento na interacção dinâmica entre o homem e o meio, mediante o esforço de adaptação às constantes mudanças, como consequência dos novos modos de vida e do novo tipo de relações sociais. Deste modo, o desenvolvimento

cognitivo perspectiva-se na aquisição de diversas técnicas que melhor se adaptem às informações obtidas pela criança na interacção com o meio, posteriormente interiorizadas através de uma interacção informadora e formadora, ultrapassando o momentâneo para ligar o passado, o presente e o futuro (Raposo, 1983).

A cultura desempenha um papel fundamental, não só pela transmissão das experiências do passado, como por uma diversidade de técnicas e de capacidades idênticas que os diferentes contextos apresentam ao indivíduo, realçando o papel do outro como mediador do desenvolvimento.

De facto, a relação adulto/criança processa-se através do fornecimento de condições materiais e afectivas, em que o adulto protege, gratifica e interpreta verbalmente os actos das crianças, transmitindo-lhes informações e controlando-lhes a atenção, de modo a permitir a interiorização de técnicas, que surgem logo após o nascimento (Sousa, 1993).

Bruner (1963, *cit. in* Sousa, 1993: 46) ressalta a importância da influência do meio no processo de desenvolvimento, na medida em que determinados ambientes poderão activar este processo, enquanto outros o poderão retardar ou bloquear. Afirma, neste contexto, que “quando estudamos sistematicamente determinantes situacionais de *performances* somos levados a concluir que diferenças culturais residem mais em situações, para as quais diferentes grupos culturais aplicam os seus skills, do que diferenças nos skills, possuídos pelos grupos em questão”.

Referindo Bruner (1983), a autora concebe ainda o desenvolvimento cognitivo mediante três características:

- i) baseia-se numa interacção sistemática e contingente entre o educador e o educando, através de um conjunto de técnicas já conhecidas na cultura em que estão inseridos;
- ii) pressupõe a independência gradual em relação à resposta ao estímulo, ou seja, a inicial estreita relação estímulo/resposta, que permite antecipar as reacções da criança, vai-se modificando através da mediação, à medida que esta vai experienciando e adquire maior auto-controlo;
- iii) revela o paralelismo com a evolução de um sistema de processamento e armazenamento de informação interno, para entender a realidade e com a aquisição de um sistema simbólico para conseguir ultrapassar a representação dos dados da percepção. Por outro lado, existe a capacidade gradual para escolher entre várias hipóteses, realizar tarefas conjuntas e conseguir centrar a atenção em diversos aspectos da realidade

Bruner (1983) descreve o desenvolvimento cognitivo em três estádios, cuja sequência não está directamente relacionada com a idade, pois, como refere, o meio pode influenciar negativa ou positivamente esta sequência: (i) *estádio de representação activa* (a criança utiliza a acção como forma de representação da realidade, desenvolvendo hábitos como sequência das repetições, desenvolvendo o esquema de resolução de problemas); (ii) *estádio de representação icónica* (a criança representa o mundo através de imagens); (iii) *estádio de representação simbólica* (a criança é capaz de representar a realidade de uma forma simbólica, onde a linguagem assume um papel importante, pois, ao ser utilizada como instrumento da cognição, permite maior flexibilidade na interacção com o meio).

Segundo Bruner (1983), a linguagem introduz directamente a criança no mundo simbólico e, por outro lado, ela não é capaz de linguagem sem entrar na representação simbólica, na medida em que "a estrutura da linguagem que permite ao homem resolver os problemas de comunicação, e pela qual passa uma determinada cultura, é apenas uma estrutura mais complexa do que a das actividades pré-linguísticas ou proto-simbólicas do saber-fazer" (Tavares e Alarcão, 1985: 75).

#### 4.2 Acção, Pensamento e Linguagem

Também na perspectiva de Bruner (1983), não é possível compreender o desenvolvimento dos processos cognitivos à margem do desenvolvimento da linguagem, pois é através dela que comunicamos, apresentamos as concepções que temos do mundo e questionamos a sua maneira de funcionar, ao mesmo tempo que permite a transmissão da cultura, da civilização e da técnica.

Esta dependência está associada ao sistema de valores e à linguagem, pois enquanto o sistema de valores condiciona o desenvolvimento (promove ou inibe), a linguagem possui uma estrutura, lexical e sintáctica, que permite organizar o real, variando de cultura para cultura (Bruner *et. al.* 1966).

Segundo este investigador, o quadro de desenvolvimento da linguagem (a passagem do nível em que a criança se encontra a um nível de comportamento superior, mediante a actualização das suas possibilidades e potencialidades) tem por base as trocas unilaterais efectuadas no seio da relação adulto/criança, com o objectivo de incentivar o diálogo que ocorre num contexto concreto, denominado o *formato da comunicação*, que inclui um conjunto de procedimentos e uma finalidade. Este formato de comunicação traz vantagens para ambos os intervenientes na relação, ou seja, permite à criança realizar

uma aprendizagem activa e ao adulto ter a possibilidade de adequar a sua intervenção às capacidades reais da criança.

Bruner (1990:29) afirma que “la mayor parte de los procesos cognitivos que se producen en la infancia parecen que constituyen el soporte de la actividad que está orientada hacia un objetivo. Es evidente que una buena parte de la actividad del niño durante el primer año y medio de vida es extraordinariamente social y comunicativa”.

Neste sentido, a intervenção dos pais é de fundamental importância na interacção comunicativa com os filhos, para os quais não constituem unicamente modelos, mas o que Bruner chama de “sistema de suporte” na aquisição da linguagem, ao permitir à criança entrar na comunidade linguística e cultural.

Para este autor, a aquisição da linguagem tem por base um processo permanente de negociação de significados de que destaca o conceito de *formatos* (“situaciones pautadas que permiten que adulto y niño participen en el aprendizaje de la lengua”) (Bruner, 1990:17).

Bruner reforça ao máximo esta interacção, pois considera que a linguagem se adquire com a utilização. Aprender uma língua requer que a criança não só aprenda o que tem de dizer, mas também como, onde, a quem e em que circunstâncias. Por outro lado, afirma que determinadas funções e intenções comunicativas estão muito bem estabelecidas antes que a criança domine a linguagem formal, incorporando-as à posteriori.

Um outro aspecto é a ligação da linguagem ao contexto, determinando que o desenvolvimento linguístico seja maior quando a criança “capta de un modo prelinguístico el significado de aquello de lo que se está hablando o de la situación en la que se produce la conversación. Este punto aparece recogido en la función de lo que él

llama la captación del contexto um modo pré-lingüístico... la sutileza y complejidad de las reglas sintácticas sólo pueden aprenderse instrumentalmente” (Arqué, 1998).

A criança manifestaria, antes da aquisição da linguagem, uma tendência para determinados significados que actuariam como representações proto-lingüísticas, cuja realização plena dependeria do instrumento lingüístico, tratando-se de representações mentais, inatas maleáveis, que se põem em funcionamento com as acções e as expressões de outros seres humanos e em determinados contextos sociais em que interagimos.

Ainda segundo este autor, a linguagem é constituída por uma capacidade dinâmica que se desenvolve, progressivamente, no próprio processo de desenvolvimento. Esta espiral de articulação do desenvolvimento e da aprendizagem que passe pela linguagem é que torna possível compreender o processo da acção educativa (Tavares e Alarcão, 1985).

## **5. A teoria da aprendizagem verbal significativa de Ausubel**

### **5.1 Aprendizagem Verbal Significativa**

Ausubel é um psicólogo educacional contemporâneo que foca o seu interesse de estudo nos processos do pensamento e nas estruturas cognitivas e que defende a educação formal e os conteúdos educativos. A sua preocupação tem por base a aprendizagem que ocorre na sala de aula, mais especificamente o tipo de aprendizagem que denomina de *significativa* e os factores que a determinam.

Manifesta-se a favor da *aprendizagem verbal significativa*, em oposição à aprendizagem memorística. A acção educativa deverá, então, visar o reconhecimento de conceitos iniciais relevantes já estabelecidos na mente do aluno, ou seja, as ideias âncora

que deverão suportar as novas ideias e o estabelecimento das necessárias ligações entre o que é ensinado e o que é reconhecido.

A aprendizagem significativa apresenta três grandes vantagens sobre a aprendizagem memorística: o conhecimento é lembrado durante mais tempo, aumenta a capacidade de aprender novos materiais relacionados e facilita as reaprendizagens, ou seja, voltar a aprender o que se esqueceu.

A *aprendizagem significativa* exige dos alunos um esforço para relacionar o novo conhecimento com os conceitos relevantes que já possuem. Para o estabelecimento deste processo, tanto o professor como os alunos devem conhecer o ponto de partida conceptual, para que se desenvolva de maneira mais eficaz, implicando, além disso, uma interacção entre a estrutura cognitiva anterior do aluno (inclusores) e o material ou conteúdo de aprendizagem, onde se pressupõe uma modificação mútua, em que intervêm os conceitos inclusores, a inclusão obliteradora e a assimilação.

Explicitemos, então, esses conceitos: *conceitos inclusores* – são ideias que já existem na estrutura cognitiva do aluno e que servem de *ancoragem* aos novos conhecimentos constituindo um aspecto importante da aprendizagem significativa. Este processo decorre de dois tipos de abstracção: a abstracção primária, pela qual se formam os conceitos prévios entendidos como o produto da experiência directa com objectos, acontecimentos ou situações característicos da criança em idade pré-escolar e a abstracção secundária, que possibilita a formação dos conceitos mais elaborados, tais como os conceitos científicos, como produto de uma ancoragem de novas informações em conceitos prévios (Sousa, 1993); *inclusão obliteradora* – é o processo de interacção entre o material de aprendizagem e os conceitos inclusores, onde se produzem modificações mútuas. O inclusor muda o fundamento do novo material, embora não se

incorpore integralmente na estrutura cognitiva do aluno e *assimilação* – define-se como a aprendizagem de estruturas conceptuais por integração de uma informação num conceito pré-existente, que o modifica.

A psicologia educacional do autor volta-se antes de tudo para aquelas propriedades da aprendizagem que, podendo estar relacionadas a meios afectivos, tornam deliberadamente estáveis as mudanças cognitivas com valor social” (Ausubel, Novak & Hanesian, 1980 *cit. in* Sousa, 1993:123).

Os fundamentos científico-filosóficos do modelo educacional de Ausubel baseiam-se nos seguintes princípios: (i) os mecanismos neuronais de armazenamento da informação são idênticos em todos os indivíduos, pelo que é necessária uma teoria de aprendizagem explicativa das diferenças de capacidade para aprender; (ii) essas diferenças só podem ser produto de experiências cognitivas anteriores; (iii) a ausência de experiências cognitivas dificulta a aprendizagem; (iv) não há estratégia única mental a ser utilizada na aprendizagem, podendo variar desde a aprendizagem por recepção, em que a informação é fornecida directamente ao aluno, até à aprendizagem por descoberta autónoma, em que o aluno identifica e selecciona os conhecimentos a adquirir (Sousa, 1993:125).

Para que a aprendizagem significativa aconteça são necessárias três condições básicas: *significativade lógica* – o novo material de aprendizagem deve ter uma estrutura lógica, nem arbitrária nem confusa, remetendo para o conteúdo; *significativade psicológica* – o aluno deve possuir, na estrutura cognitiva, conhecimentos prévios pertinentes e activados, que se possam relacionar com o novo material de aprendizagem; e, por fim, a *disposição favorável* – diz respeito à atitude do aluno perante a aprendizagem significativa, ou seja, deve estar disposto a relacionar o

novo conhecimento com o que já sabe, o que remete para a motivação e para uma disposição potencialmente favorável para rever os seus esquemas de conhecimento relativos ao conteúdo de aprendizagem e modificá-los.

Ausubel (1960, cit. in Liarte, 1992: 270) afirma que: “se tivesse que reduzir toda a psicologia educativa a um só elemento, diria que o factor mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe”. Este ponto de vista coincide com o de Bruner, segundo o qual não se deve abordar nenhum tema a frio, pois para passar progressivamente do pensamento concreto a conceitos de raciocínio mais abstractos, é necessário partir do ponto em que se encontra o estudante, sendo inútil apresentar explicações formais baseadas numa lógica que seja alheia à forma de pensar dos estudantes

Para este autor, a acção do aluno é de extrema importância na organização e estruturação do seu próprio conhecimento, pois influencia as estruturas lógicas do seu pensamento e reflecte estádios de maturidade cognitiva, qualitativamente descontínuos em relação a estádios adjacentes. A estrutura cognitiva do aluno é o conteúdo total, onde estão contidas as estruturas lógicas e as estruturas conceptuais. Estas estruturas são definidas como instrumentos específicos para determinados campos do conhecimento, onde deve existir um paralelismo entre processo mental dos alunos na organização do conhecimento e a forma como se estruturam os conteúdos a aprender.

Ausubel (1960) também contribuiu com a ideia de “mapas de conceitos”, concebidos com a finalidade de aceder às estruturas cognitivas do aluno, nomeadamente quanto ao modo como o conhecimento se estrutura na memória de longa duração

Este autor concebe a aprendizagem em estreita ligação com o ensino, integrando na sua análise factores diversos como as estruturas cognitivas do aluno, os processos de

aprendizagem e a natureza do planeamento de instrução, destacando a aprendizagem por descoberta por ter grandes vantagens na fase operatória em que o pensamento da criança é essencialmente um pensamento concreto.

A linguagem desempenha um papel facilitador na aquisição de conceitos, primeiro porque determina as operações mentais que intervêm na aquisição de conceitos abstractos e de ordem superior e em, segundo lugar, porque a assimilação dos conceitos, por definição e por contexto, seria inconcebível sem a linguagem. Cabe também afirmar que esta contribui para assegurar uma uniformidade cultural no conteúdo genérico dos conceitos, o que facilita a comunicação cognitiva entre as pessoas.

Ausubel, Novak e Hanesian (1980) oferecem uma definição ampla sobre todas as possibilidades da linguagem, afirmando que sem linguagem, o desenvolvimento e a transmissão de significados, valores e tradições seria impossível.

Estes investigadores definem três tipos básicos de aprendizagem significativa: aprendizagem de representações, aprendizagem de conceitos e aprendizagem de proposições.

A aprendizagem de representações consiste em aprender o significado de símbolos falados (geralmente palavras), que representam objectos, situações, conceitos. Para a criança, o que significa um símbolo, ou o que ele representa, é desconhecido e o que tem de aprender primeiro. Segundo Arqué (1998:20), “este aprendizaje es coextensivo con el proceso por el que las palabras nuevas vienen a representar para él los objetos o ideas correspondientes a que se refieren aquéllas; es decir, las palabras nuevas vienen a significar para él las mismas cosas que los referentes”.

Representados por símbolos falados e com excepção das crianças muito pequenas, as palavras individuais que geralmente se combinam em forma de frase para constituir proposições, na realidade representam conceitos e não objectos ou situações.

Os conceitos, tal como os objectos, representam-se com palavras e, por consequência, aprender o que significam as palavras ou conceitos (o conceito está representado por uma nova palavra) pressupõe a aprendizagem de representações.

Este aspecto é substancialmente distinto de aprender o que significa o conceito, que consiste em aprender quais são os seus atributos de critério, o que implica realizar uma aprendizagem de natureza e intenção substancial, em lugar de realizar uma aprendizagem nominalista ou representativa.

A aprendizagem de proposições consiste em captar o significado de novas ideias expressas em forma de proposições, ou seja, o significado da proposição não é simplesmente a soma dos significados das palavras componentes, é necessário aprender o significado de uma nova ideia composta (Arqué, 1998).

A primeira forma de aprendizagem do vocabulário pelas crianças consiste em estabelecer equivalências entre símbolos de primeira ordem e imagens concretas. À medida que as palavras começam a representar conceitos e ideias genéricas, convertem-se em nomes conceptuais iguais no significado a conteúdos cognitivos mais abstractos, gerais e categóricos. Depois dos anos pré-escolares, os significados da maioria das palavras novas aprendem-se por definição ou são encontrados em contextos adequados relativamente explícitos.

A aprendizagem dos conceitos implica um salto qualitativo no processo de desenvolvimento. Os conceitos são objectos, situações ou propriedades que possuem critérios de atributos comuns, que se designam mediante um símbolo ou signo.

Adquirem-se através de experiência directa em etapas sucessivas de formulação de hipóteses, comprovação e generalização. À medida que o vocabulário da criança aumenta, aumentam os novos conceitos através do processo de assimilação conceptual, pois os atributos de critério dos novos conceitos podem-se definir por meio do uso dos referentes existentes em novas combinações disponíveis na estrutura cognitiva da criança. A aprendizagem das proposições (ideia composta que se expressa verbalmente em forma de frase) contém os significados denotativo e conotativo das palavras, assim como as suas funções sintácticas e as suas relações.

O conteúdo cognitivo diferenciado que resulta do processo de aprendizagem significativa e que constitui o seu novo significado, será um produto interactivo, mais especificamente porque o conteúdo da nova proposição se relaciona com o conteúdo de ideias pertinentes estabelecidas na estrutura cognitiva. Esta relação pode ser subordinada, supra-ordenada ou uma combinação de ambas.

Por fim, Ausubel, Novak e Hanesian (1980:196), a propósito das crianças de meios carenciados referem que: “es en el campo del desarrollo lingüístico, y especialmente con respecto a la dimensión abstracta del desempeño verbal, en donde el niño marginado culturalmente manifiesta el mayor grado de retraso intelectual... Por principio de cuentas el hogar del niño culturalmente marginado carece de gran variedad de objetos, utensilios, juguetes... que requieren etiquetas y que sirven de referentes en la adquisición del lenguaje en los hogares de clase media. Los adultos no le hablan, ni le leen mucho al niño marginado culturalmente”.

As causas deste atraso podem-se ser determinadas pelos seguintes factores: défice de correcção ao nível da identificação, pronúncia e gramática; estilo verbal utilizado pelos pais da classe social baixa (código restrito), caracterizado pela maneira de falar

abreviada, pouco precisa e explícita, indiferente às pessoas, assunto e circunstâncias, oferecendo um baixo leque de alternativas de pensamento e acção e poucas oportunidades para aprender experiências linguísticas exactas e diferenciadas; utilizada pelos pais de classe inferior a linguagem como meio de expressar os sentimentos e de controlar o comportamento dos filhos, mas raramente para comunicar ideias (Ausubel, Novak e Hanesian, 1980).

Estes aspectos implicam que, segundo estes Ausubel, Novak e Hanesian (1983:197) “más tarde, cuando se adquieren conceptos y términos conjuntivos nuevos, principalmente de manera verbal, por definición y por el contexto del habla y de la lectura, en lugar de ser adquiridos por abstracción de la experiencia concreta y directa, el niño marginado culturalmente sufre la escasez de abstracciones en el vocabulario cotidiano de sus mayores”.

## **5. O Desenvolvimento das Funções Psicológicas na Criança, segundo Wallon**

Wallon, considerado a “ Pedra Angular da Psicomotricidade” (Fonseca, 1992), defende que o dinamismo motor e a actividade cognitiva estão intimamente ligados, determinando o modo de relação entre o organismo e o meio. Assim, a expressão emotiva é o efeito da formulação da consciência, que embora confusa e global, vai iniciando a estruturação das significações.

Deste modo, repare-se na função do Jardim de Infância, que ao implementar actividades essencialmente concretas, visa a formação global da criança e a sua preparação para as posteriores aprendizagens formais do 1º ciclo do Ensino Básico, o que está de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997).

Estamos perante um período de representações pré-operatórias onde a inteligência prática do período sensório-motor progride no sentido da interiorização da acção pelo aparecimento da função simbólica e da linguagem (Piaget, 1973).

Este autor, partindo da observação das crianças com atraso de desenvolvimento, distinguiu diversos estádios psico-motores que aproxima das etapas essenciais da evolução da criança: estádio de impulsividade motora, característico do recém-nascido, em que os actos da criança são simples descargas de reflexos ou automatismos; estádio emotivo, onde as primeiras emoções têm por base o tónus muscular, e a função postural (sendo as situações são conhecidas pela agitação que produzem e não em si próprias); estádio sensório-motor, em que ocorre a coordenação das diversas percepções (marcha, formação da linguagem); estádio projectivo, onde se dá início à mobilidade intencional dirigida sobre o objecto; estádio do personalismo, quando se forma a consciência e depois a afirmação e a utilização do Eu.

Em cada um destes estádios, o dinamismo motor e a actividade mental estão intimamente ligados determinando o modo de relação entre o organismo e o meio (Cró, 1995).

### **6.1. Origem do Desenvolvimento Psico-Genético da Linguagem**

Segundo Wallon, o desenvolvimento psicológico infantil tem lugar no estádio emotivo, que se sobrevém por volta dos seis meses de idade, com a passagem de um nível orgânico ao psicológico.

A emoção tem como base a vida psíquica que origina também a afectividade e o carácter. A emoção vai progressivamente diminuindo à medida que as actividades psíquicas superiores, perceptivas e intelectuais controladas pelos centros corticais vão

aumentando. Os reflexos condicionados da criança, aparecem por volta da segunda, terceira semanas. A partir dos dois, três meses, manifesta-se a sensibilidade do olfacto e da audição, e surge a mímica. Também é nesta altura que a criança é capaz de rir e gritar quando vê uma pessoa. Aos três, quatro meses, a criança percebe alguns indícios relativos aos cuidados que o adulto lhe proporciona e consegue emitir-lhe sinais.

Wallon (1970) afirma que o processo de desenvolvimento depende das disposições que a criança encontra na primeira infância e que se realiza através de uma sucessão de etapas, existindo uma inter-relação recíproca entre as distintas funções psicológicas, ou seja, as funções mais elementares estão enraizadas nas funções superiores.

O desenvolvimento destas etapas pode inscrever-se em forma de curva contínua, desde a ocorrência de actos raros e imperfeitos até ao emprego da actividade, como resposta às necessidades e às circunstâncias, passando por um período em que o efeito se busca incansavelmente em si mesmo, no decurso de uma agitação lúdica.

As novas formas de actividade podem considerar-se como consequência necessária e mecânica, encontrando-se enraizadas nas outras actividades sincrónicas que formam com ela uma espécie de amortizador, no qual não se distinguem as diferenças das etapas.

Para Wallon, a concepção do desenvolvimento infantil está fundamentada sobre o desenvolvimento dos factores psico - biológicos e psico- sociais.

O estado inicial do psiquismo é um estado de confusão, pois as manifestações afectivas produzidas pelo adulto em relação à criança, durante o estágio emocional, contribuem para a formação do estado fetal. Esta simbiose afectiva é característica fundamental e específica da espécie humana e origem da socialização infantil, porque

permite à criança tomar consciência de si, diferenciando os aspectos da sociabilidade sincrética. Esta diferenciação estabelece-se através da maturação e do ambiente social.

Wallon situa, assim, a evolução psicológica entre o biológico e o social. É precisamente a actividade social (intercâmbio, cooperação e jogos, por exemplo), que torna possível o início do desenvolvimento da intersubjectividade, fenómeno psicológico essencial para a tomada de consciência de si e para o desenvolvimento cognitivo.

## **6.2. O desenvolvimento da Emoção e a sua Influência na Aquisição da Linguagem**

Wallon afirma que a génese do desenvolvimento das funções simbólicas está situada na interacção adulto/criança, como base e condição necessária para o desenvolvimento da emoção, o que, por consequência, torna possível a aquisição e o desenvolvimento dos primeiros sinais comunicativos.

Aproximadamente aos seis meses, a criança pode manifestar, de forma intencional, as primeiras expressões emocionais, possibilitando ao adulto a distinção das suas expressões.

A expressão emotiva é assumida como a pré-linguagem da criança, o que constitui também o primeiro sinal de vida psíquica do recém-nascido, pois permite estabelecer os primeiros condicionamentos, os primeiros intercâmbios da criança com o seu meio.

Deste modo, a vida psíquica do bebé organiza-se na interacção humana, tornando-a um factor fundamental para a evolução e desenvolvimento infantil, pois, quando a criança se encontra mais motivada, manifesta maior variedade de expressões emotivas. Os estímulos emocionais que a criança recebe têm origem na afectividade. Deste modo, pode dizer-se que as reacções emotivas e afectivas servem de intermediário à criança para

conseguir tomar consciência das diversas situações em que se encontra, embora de forma confusa e global.

A evolução da criança, com base nas relações afectivas, promove o início das primeiras funções psicológicas, tendo a sua origem na emoção Wallon (1970).

Então, a emoção é não só a base do desenvolvimento psicológico, como também constitui a primeira expressão de comunicação na criança. Podemos afirmar que a emoção desenvolve o processo de comunicação (socialização, desenvolvimento intelectual e pensamento) Wallon (1975).

Através da interacção afectiva, surgem as primeiras manifestações emocionais que constituem as primeiras funções psicológicas, organizando e diferenciando os reflexos e as sensações fisiológicas. Com estas funções, a criança encontra-se capacitada para aceder a novos contextos interactivos, que vão completando progressivamente o processo de comunicação. Por outro lado, a evolução interactiva e a linguagem tornam possível o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (Vygotsky, 1979).

As funções tónica e clónica surgem para manifestar e expressar necessidades e antecipar situações desejadas ou receadas. Consequentemente, a pré-linguagem é a primeira manifestação do desenvolvimento infantil, cujas funções significativas contêm aspectos simbólicos com funcionalidade nos aspectos afectivos.

### **6.3. Da Inteligência Situacional à Inteligência Discursiva**

Wallon (1970) refere que as primeiras realizações mentais da criança são observadas através do movimento. A actividade sensório-motora contribui para o desenvolvimento da inteligência situacional, ou seja, a manipulação dos objectos e a exploração do espaço próximo (ex: com a marcha a criança amplia, de forma progressiva

esta exploração, que lhe permite identificar e reconhecer os objectos e a qualidade dos mesmos). Através da actividade tónica postural (ao qual a teoria de Piaget não atribui muita relevância), é possível o desenvolvimento da representação, cuja constituição culmina na linguagem, elemento imprescindível da inteligência discursiva.

Wallon (1942) publica “Do acto ao pensamento”, no qual aborda o problema da passagem da inteligência prática ou situacional à inteligência discursiva. O autor apresenta uma perspectiva antagónica em relação à teoria piagetiana, que não pode explicar o nascimento da significação através de níveis sucessivamente complicados da inteligência prática, mas da simples combinação sensorial e da integração de reflexos condicionados, que sofre influências directas do meio.

Wallon considera que a representação é a realidade que resulta de um desbloqueamento entre o objecto e o seu signo.

A compreensão da evolução tem lugar no próprio desenvolvimento individual e não considera necessário a incorporação dos aspectos sociais. A teoria walloniana apresenta uma grande diferença em relação à piagetiana, tanto na compreensão da relação existente entre a linguagem e a representação, como no processo de evolução do estágio sensório-motor para o simbólico e o signo.

Esta perspectiva estabelece uma relação entre o estágio sensório-motor e o da representação e entre a inteligência situacional e a discursiva, como “conlleva discontinuidad, oposición de plano diferenciación de naturaleza y de filiación; no obstante, existen ciertas condiciones comunes. Estas condiciones comunes residen en el espacio. Sin embargo, difieren por su naturaleza, su plano y su modo de elaboración” (Wallon, 1974, *cit. in* Shum, 1996: 64).

O processo de evolução do pensamento encontra múltiplas contradições internas e externas, que a criança resolve progressivamente através de uma série de diferenças. Assim sendo, de etapa em etapa, a criança constrói a representação e os seus marcos: identificar, comparar e classificar os objectos, construindo as noções de espaço, tempo e causalidade, chegando à definição categorial, própria do pensamento adulto.

Através da imitação e da simulação, a criança acede ao signo linguístico. A linguagem contém signos e, no início da sua aquisição, exige um amplo período de imitação.

Deste modo, a maturação das aptidões da linguagem e da representação são necessárias à evolução do pensamento. Esta evolução tem as seguintes etapas: sinal, índice, imitação, simulação, símbolo e signo.

Um tal desenvolvimento não pode explicar-se num plano de evolução individual, porque é a sociedade que proporciona as condições para o homem formar as representações.

O desenvolvimento infantil exige, assim, certas condições: por um lado, a maturação psicológica e orgânica; e, por outro, o meio ambiente. Se estes factores não são adequados, poderá surgir na criança, em maior ou menor medida, problemas ou défices de desenvolvimento.

## **Síntese Final**

Os referenciais teóricos explicitados ao longo do trabalho permitem aprofundar as questões de pesquisa formuladas e os conhecimentos, através da compreensão das teorias psicológicas que constituem um quadro explicativo da aquisição e do desenvolvimento da linguagem.

As perspectivas teóricas, abordadas cujos contributos, embora diferentes, se completam com o objectivo de facilitar a compreensão da importância e do desenvolvimento da linguagem nas crianças em risco, em idade pré-escolar, bem como da sua importância na relação que estabelece com o conhecimento, como factor determinante do desenvolvimento humano. Piaget e Vygostky apresentam duas abordagens teóricas que provêm de visões diferentes do mundo, inscritas em princípios ideológicos diferentes, que sugerem estratégias pedagógicas diferentes.

Piaget descreve um indivíduo que participa activamente na construção do seu pensamento, mas que o faz sozinho. O que interessa sobretudo a Piaget é observar como, através do que Lacasa (1994) chama de tomada de consciência, o sujeito passa do fazer ao compreender o que faz, do nível da acção ao nível do pensamento e assim vai construindo o seu conhecimento, sem se referir ao papel da interacção social no desenvolvimento cognitivo.

Por seu lado, a linguagem depende da cognição e, embora seja largamente reconhecida a sua importância, centra-se mais no conteúdo do desenvolvimento linguístico do que na função da linguagem.

Piaget esteve principalmente interessado no estudo do pensamento, numa perspectiva explicativa, enquanto Vygotsky se colocou mais numa perspectiva interpretativa e compreensiva (Bruner, 1997). A sua abordagem parece emergir como uma alternativa à teoria de Piaget, da qual apresenta divergências claras, nomeadamente ao nível da componente sócio-cultural. O indivíduo é descrito como único participante activo na construção do seu pensamento que, para Vygotsky, é primordial. Na relação entre cognição e linguagem, verifica-se também uma acentuada disparidade entre as duas teorias. Para Piaget, apesar da sua importância, a linguagem depende da cognição,

centrando-se mais no conteúdo linguístico do que na função da linguagem; enquanto que para Vygostky o desenvolvimento é determinado pela linguagem através dos instrumentos linguísticos e da experiência sócio-cultural da criança.

Existem, todavia, alguns pontos de convergência, nomeadamente a nível do discurso egocêntrico, pois ambos aceitam a sua existência como um período transitório. Para Vygostky, significa um avanço no caminho para o discurso interior, tendo um carácter comunicativo; para Piaget, é um reflexo do pensamento egocêntrico da criança, atribuindo-lhe menos importância (Sousa e Correia, 1994). Por outro lado, Vygostky (1987) refere que o desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento linguístico têm origens diferentes e curvas separadas de evolução, não existindo uma dependência linear entre ambos, partilhando, no entanto, um espaço comum de intercepção, enquanto a linguagem se torna racional e se interioriza, o pensamento verbaliza-se (Sim-Sim, 1998).

Na sequência destas investigações de Vygostky (1987), Bruner (1983) defende que não é possível compreender o desenvolvimento da linguagem, pois esta é constituída por uma capacidade dinâmica que se desenvolve simultaneamente à medida que vai introduzindo directamente a criança no mundo simbólico (Tavares e Alarcão, 1985).

Para Wallon (1980), a relação humana é um factor fundamental, pois constitui a fonte de evolução e desenvolvimento da criança, na medida em que, quando a criança, se encontra mais motivada, manifestará maior diversidade de expressões emocionais, pois os estímulos emocionais que ela recebe têm a sua origem na afectividade. Assim, as reacções emocionais e afectivas constituem a ponte que leva a criança a tomar consciência das diversas situações em que se encontra, embora de uma forma confusa e global.

A perspectiva deste autor situa o desenvolvimento na interacção dos factores internos e externos, sinalizando como motor da construção da personalidade, o aspecto social e afectivo. A grande carência de afectividade que sofrem as crianças em risco, nas relações que estabelecem com o meio, torna muito difícil a progressiva organização dos seus reflexos e das suas sensações. As expressões destas crianças, nos aspectos psico-sociais e psico-afectivos, desenvolvem-se em condições adversas, o que origina a sua desorganização emocional; o seu meio não lhe proporciona a adequada interacção diádica, que lhe permitiria uma aquisição progressiva dos primeiros signos significativos.

O desenvolvimento psico-motor antecede a aquisição da linguagem e é condição necessária para o seu desenvolvimento (Wallon, 1976; Piaget, 1976). Isto indica que a aquisição e consolidação da linguagem exige contextos e processos comunicativos mais completos, conseqüentemente ao nível da competência comunicativa superior que possibilita a transformação do desenvolvimento da criança.

Nesta perspectiva teórica, encontra-se a explicação das dificuldades que as crianças em risco apresentam, tanto no que se refere à sua génese, como à sua evolução, já que há um défice afectivo que irá influenciar negativamente o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem. Daqui ressalta a importância do papel desempenhado a nível social e psicológico pelas instituições de acolhimento, demonstrando que estas crianças beneficiarão se existir uma continuidade no processo de aprendizagem, entre a primeira etapa do desenvolvimento e a idade escolar, em virtude da ausência do papel desempenhado pelos pais na formação e desenvolvimento dos filhos.

Tal como afirma Vygotsky (1978), aprendizagem e desenvolvimento estão em contacto desde os primeiros dias de vida da criança e não somente no período escolar. Este processo de desenvolvimento melhora a evolução das crianças, num sentido integral,

possibilitando melhores condições e mais motivação para enfrentar as aprendizagens escolares posteriores, diminuindo o insucesso escolar e ultimando um melhor desenvolvimento pessoal e social.

O modelo de aprendizagem de Ausubel tem como característica a flexibilidade, Sousa (1993:127) refere que este modelo se torna adaptável às diversas circunstâncias que vão surgindo ao longo do processo de desenvolvimento e ensino-aprendizagem, através da actividade do desenvolvimento psicológico que pressupõe a passagem do aluno de um determinado nível de desenvolvimento, em que se encontra, para um nível superior, potenciando as suas capacidades psicomotoras, linguístico-cognitivas, sócio-económicas e axiológicas.

Neste tipo de aprendizagem, a linguagem tem um papel essencial, daí ser definida como aprendizagem verbal significativa. Ausubel *et.al.* (1980) refere a possibilidade das crianças que vivem em meios sócio-culturais desfavorecidos sofrerem atrasos linguísticos, que podem esconder atrasos intelectuais. Deste modo, o vocabulário abstracto das crianças carenciadas é deficiente a nível do alcance, da precisão, bem como do desempenho simbólico, o que tem tendência a agravar-se com a idade, ao experienciarem uma transição mais lenta e menos completa dos modos concretos aos abstractos, do pensamento e compreensão.

Para tentar compreender melhor as dificuldades que as crianças em risco apresentam, no decurso do processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, torna-se necessário que, no próximo capítulo, se descreva este processo, que geralmente, não se realiza segundo as etapas “normais” que é costume estabelecer para determinar os marcos do desenvolvimento linguístico infantil.

## **CAPÍTULO III**

# **A AQUISIÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM NA CRIANÇA**

### **Introdução**

O objectivo deste capítulo é descrever o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem na criança, não apenas pela explicitação dos aspectos conceptuais que os explicam, mas também recorrendo à própria experiência pessoal e profissional como educadora de infância numa Instituição de acolhimento para crianças em risco.

Ao longo dos dois pontos que o compõem, pretendo descrever, de forma sucinta, com base na literatura consultada, o processo pelo qual a criança adquire a linguagem verbal, contrapondo com a minha experiência profissional ao nível das perturbações decorrentes de défices sócio-emocionais que ocorrem, no decurso deste processo, nas crianças em situação de risco, dedicando maior atenção ao período pré-escolar.

Constituindo a linguagem uma área de extrema importância do desenvolvimento humano, é ela um veículo indispensável de todas as aprendizagens, pelo que se compreende que mereça uma atenção especial, sobretudo durante a primeira infância.

### **1. O Processo de Desenvolvimento da Comunicação na Criança**

A linguagem verbal é, sem dúvida, o meio mais prático e eficaz de comunicar o pensamento, o instrumento mais poderoso de apreensão do conhecimento, como realização

mais fundamental que acontece ao longo do desenvolvimento do ser humano (Sousa e Correia, 1994).

O desenvolvimento da linguagem é um processo extremamente complexo, dependente não só de características inatas, geneticamente determinadas, mas também de factores ambientais. Assim, existe um conjunto de factores que decide a aquisição da linguagem: predisposição inata e inerente ao ser humano para adquirir linguagem; integridade e maturação dos aparelhos auditivo e fonador; capacidades cognitivas de atenção, percepção e memória; qualidade na relação com o meio ambiente (factores afectivos e sociais); e inserção num meio linguístico.

Desde que nasce, a criança é um ser social. Mostra sensibilidade ao rosto e à voz humana e muito cedo reage sobretudo à presença da mãe, através do choro, do olhar, do sorriso. Embora não compreenda o conteúdo das palavras da mãe, é sensível ao seu som, ritmo e entoação. Assim, a aquisição da linguagem começa à nascença e o seu processo deve ser analisado juntamente com todas as outras aquisições da criança (a nível cognitivo, motor e afectivo-social), inserido num sistema de comunicação geral e em estreita ligação com o contexto envolvente (Delgado-Martins, 1988).

A aquisição da linguagem implica a apreensão das regras específicas de um determinado sistema linguístico, em termos de forma, conteúdo e uso da língua. No que concerne à forma, as regras adquiridas dizem respeito aos sons e respectivas combinações (fonologia), à formação e estrutura interna das palavras (morfologia) e a organização das palavras em frases (sintaxe). As regras referentes ao conteúdo (semântica) determinam o significado e a interpretação das palavras e respectivas combinações frásicas. As regras de uso (pragmática) visam a adequação ao contexto da comunicação.

Na perspectiva de Sim-Sim (1998), o período designado pré-linguístico caracteriza-se pelo lançamento das bases da comunicação entre o bebé e o meio, pelo início da vocalização e pelo desenvolvimento das capacidades de diferenciação dos sons.

O domínio fonológico inclui a mestria articulatória, a capacidade de distinguir os sons da fala e de reconhecer um conjunto de regras prosódicas que vão permitir as variações no ritmo e na entoação. Esta dimensão inclui o inventário dos fones, os segmentos fonéticos que ocorrem na língua e o modo com estes se organizam. Essa organização vai determinar o inventário das unidades fonológicas mais abstractas, os fonemas da língua (os segmentos usados para distinguir palavras quanto ao seu significado através dos traços distintivos).

A representação fonémica de palavras ou frases e a representação fonética (a pronúncia dessas palavras e frases) obedece a determinadas regras fonológicas gerais. As unidades fonológicas básicas da língua, os segmentos fonémicos e a representação fonémica das palavras são adquiridos por todos, sem ensino formal, pois os fonemas não são os sons fonéticos de facto, mas unidades mentais abstractas que se realizam através de sons pela aplicação de regras (Fromkin e Rodman, 1993). Esta área contempla a aquisição da produção de sons e sequências de sons específicos da linguagem, através da discriminação auditiva e da articulação.

A discriminação auditiva caracteriza-se pela capacidade de ouvir e reconhecer os diferentes sons da linguagem, tanto nos aspectos segmentais, como prosódicos (características sonoras que afectam as sequências fónicas ao nível das variações de tom, intensidade e duração), o que constitui um processo de desenvolvimento muito rápido.

Por seu lado, a articulação caracteriza-se pela produção de sons e sequências de sons, bem como pelas suas características específicas, correspondendo a uma parte visível

do domínio da linguagem oral, constituindo uma ferramenta de utilização no complexo processo do desempenho linguístico, que se processa nos primeiros seis/sete anos da criança.

Segundo Sim-Sim (1998), o percurso linguístico, que vai da compreensão e produção de palavras isoladas à compreensão e produção de estruturas sintáticas complexas, começa nas primeiras produções sonoras presentes nos primeiros meses de vida e que correspondem a jogos de sons e práticas de articulação que a criança experimenta. O início do planeamento controlado da fala realiza-se quando se dá a passagem para a produção de sons específicos da língua, que obedecem a uma sequência determinada.

No processo de aquisição da linguagem, verificam-se etapas, que, como já foi referido, são semelhantes em todas as crianças, em termos da sua sequência, e que têm início até mesmo antes do nascimento, de acordo com investigações efectuadas, durante um período que Richelle (1976) denominou "período crítico ou privilegiado".

De acordo com o autor, fora deste período o processo torna-se muito difícil ou mesmo impossível, como se verifica nas crianças que mostram atraso ao nível da linguagem, de difícil recuperação.

As situações a que as crianças em risco estão expostas durante o período pré, peri e pós-natal constituem um conjunto de factores problemáticos à aquisição e desenvolvimento da linguagem. Essas crianças são, em geral, vítimas de meios sócio-económicos com graves carências, sofrem de má nutrição, doenças crónicas e afecções, maus tratos, negligência ou quaisquer outras formas de violentação do seu desenvolvimento e/ou dos seus direitos; e/ou vivem em condições de grande insegurança emocional e material.

Deste modo, a desigualdade de oportunidades em termos de alimentação, saúde e estimulação durante períodos críticos do desenvolvimento são factores importantes que influenciam negativamente o início e o ritmo de desenvolvimento da linguagem, a competência e a eficiência linguística atingida e, posteriormente o sucesso escolar (Sim-Sim, 1983).

Na área da linguagem, verificamos atrasos, tanto ao nível da aquisição como do desenvolvimento. São crianças cujo processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem não se realiza segundo as etapas “normais”, que é costume estabelecer para determinar os marcos do desenvolvimento linguístico infantil.

### **1.1 Processo de Discriminação: Dos Sons às Palavras**

O primeiro ano de vida da criança é de extrema importância para o desenvolvimento da linguagem, pois nele se estabelecem as bases da comunicação entre o bebé e o mundo que o cerca, através do início da vocalização e do desenvolvimento das capacidades de discriminação que possibilitam a diferenciação dos sons da fala.

Este período é considerado por muitos autores como “pré-linguístico”, na medida em que constitui a primeira etapa da compreensão da linguagem e da percepção da fala, ou seja, as vibrações sonoras emitidas pelo falante chegam ao sistema auditivo do bebé, sendo traduzidas em cadeias de sons, percebidos como fala. A criança começa por discriminar na base das propriedades acústicas dos sons, passando a detectar as diferenças de carácter fonético da língua, entrando, assim, no período linguístico ( Menyuk, 1988).

A capacidade do bebé para diferenciar entre o que é ou não voz humana, identificar muito cedo a voz da mãe e distinguir entre as entoações que expressam ternura

ou zanga, caracterizam a precocidade do recém-nascido para o reconhecimento de padrões da fala.

Os factores que tornam possível o normal desenvolvimento deste processo são: a capacidade para prestar atenção selectiva à fala; para discriminar variações fonológicas da língua materna; para conservar correctamente sequências de sons; para comparar sequências sonoras com informação guardada na memória; e para discriminar parâmetros de entoação (Owens,1988).

Após o nascimento, o bebé responde geneticamente aos sons, reage à voz humana, virando a cabeça na direcção da fonte sonora (McShane,1991) e, reconhece a voz da mãe, podendo observar o seu efeito calmante, logo nas duas primeiras semanas de vida. Com o decorrer dos dias, o período de fixação nos estímulos vai aumentando, bem como as capacidades de memorização, o que acontece pelas alterações que se produzem na capacidade de discriminar os sons da fala.

Nas primeiras seis/oito semanas o bebé torna-se capaz de distinguir entre pares de sílabas cuja diferença assenta no primeiro som, quer quanto ao ponto de articulação (parâmetro classificatório dos sons da fala, respeitante ao local onde este é produzido), quer quanto ao contraste entre som vozeado (sons cuja produção implica a vibração das cordas vocais) e som não vozeado (Elliot,1982).

Aos dois/quatro meses de idade, a criança distingue vozes (feminina/masculina, familiar/desconhecida, amigável/zangada) manifestando comportamentos de choro ou calma consoante o tipo de vozes (Kaplan e Kaplan,1971).

Aos cinco/seis meses, nota-se claramente a associação de satisfação ou desagrado a padrões de entoação e ritmo que expressam ternura ou zanga, o que traduz o poder de discriminação de aspectos prosódicos da fala (características sonoras que afectam as

seqüências fônicas ao nível das variações de tom, intensidade e duração de cadeia falada) (Menyuk,1971). Entre os nove e os treze meses manifesta-se a capacidade de compreensão do significado de seqüências fonológicas em contexto, ou seja, a identificação total da seqüência integrada num determinado contexto. A diferenciação passa a ser realizada segundo as categorias fonológicas da língua materna, deixando de ser feita através das propriedades acústicas dos sons, o que para muitos autores determina o fim da etapa pré-linguística.

Entre os dez e os vinte e quatro meses, ocorre um aumento do poder discriminatório de sons, desde o reconhecimento de alguns itens lexicais, por volta dos doze meses, até uma média de quinhentas palavras aos vinte e quatro meses, tornando-se a criança capaz de identificar objectos através de sílabas, embora ainda sem sentido, demonstrando um aperfeiçoamento no processo de discriminação.

Por volta dos trinta e seis meses, o processo de discriminação está terminado, manifestando-se a capacidade de manipulação dos sons da língua, tais como jogos de rimas, palavras inventadas e actividades de reconstrução e segmentação silábica, iniciando o processo de consciência fonológica.

Segmentar e reconstruir são processos de consciencialização fonológica que implicam distanciamento da cadeia fônica ouvida. Ao ouvir uma mensagem, o ouvinte não tem consciência das sílabas e dos sons que a integram; a cadeia de sons é automaticamente processada e extraído o significado do que se ouviu. A rapidez de identificação de elementos (palavras, sílabas, fonemas) está directamente associada à facilidade de isolar unidades na cadeia falada, isto é, de segmentar essa cadeia. Isolar os elementos que integram a seqüência fônica obriga a um esforço de atenção que contraria

o automatismo de processamento, o qual permite a rápida extracção do significado da mensagem ouvida.

A consciencialização fonológica, materializada na segmentação e reconstrução segmental, já mostrou estar directamente relacionada com a aprendizagem da leitura, na medida em que esta é influenciada pela consciência silábica que a deve preceder e, por sua vez, a aprendizagem da leitura realimenta a consciência fonémica. Consciência fonológica e aprendizagem da leitura são os dois pólos de uma relação muito estreita e proveitosa (Sim-Sim, 1998).

## **1.2. Desenvolvimento Vocal**

Alguns estudos mostram que nas produções do bebé estão as principais características articatórias da fala (Stark, 1979).

A evolução do período pré-linguístico obedece a programações biológicas, através de quatro etapas definidas e de uma cronologia universal: 1ª Etapa – caracterizada pelo choro como actividade reflexa e sons do tipo vegetativo; 2ª Etapa – identificada pelo palreio e riso; 3ª Etapa – caracterizada pela lalação; 4ª Etapa – produção de sílabas não reduplicadas e cadeias prosódicas (Sim-Sim, 1998).

O choro do bebé não é, à partida, um meio de comunicação. Transforma-se nisso pela intervenção do adulto, que o toma como sinal das suas necessidades. A criança percebe o efeito produzido e o grito transforma-se. De uma expressão puramente orgânica, adquire o valor de sinal de que ela se serve, cada vez com mais frequência e de forma mais intencional. O bebé produz, também, sons vegetativos (tosse, espirros, soluços), sendo estes importantes características articatórias da fala.

A maturação anatómica e a maturação emocional vão acompanhando as produções sonoras da criança. À medida que o bebé vai crescendo, vão surgindo outras formas de comunicação e, por volta dos dois meses, em situação de interacção comunicativa aparece o “palreio”.

Estas primeiras cadeias de sons vocálicos produzidas pela criança, bem como os sorrisos, representam uma evolução significativa no processo interactivo. É nesta fase que a criança começa a descobrir a alternância de papéis na comunicação, manifestando-se o “pegar-a-vez”, em que o bebé é capaz de passar ao outro a oportunidade de se exprimir.

Passa então à fase da reduplicação silábica, com a combinação de sons consonânticos e vocálicos repetidos em cadeia – a “lalação”, comum a todas as crianças, incluindo as surdas.

Esta fase prolonga-se até por volta dos nove/dez meses, em que os sons produzidos se vão tornando progressivamente mais controlados e intencionais, ao mesmo tempo que se vai reduzindo o seu leque. Verificam-se também sons estranhos aos da língua materna, tendo o adulto a função de seleccionar e devolver à criança aqueles que se enquadram na língua.

Na etapa seguinte, verifica-se um salto qualitativo na articulação e uma maior diversidade de sons, com variações de acentuação e padrões de entoação, “cadeias prosódicas”.

A partir daqui, as produções do bebé aproximam-se cada vez mais de palavras, ou nalguns casos, de proto-palavras, o que significa a utilização consistente de uma cadeia fónica para designar um objecto ou situação, sem correspondência com o léxico adulto (Sim-Sim, 1998).

È nesta fase que começam a notar-se as diferenças entre uma criança com o desenvolvimento linguístico dentro dos padrões normais e as crianças com problemas auditivos, (ex. surdez) ou com dificuldades apresentadas pelas crianças em risco.

### **1.3. As Palavras e os Conceitos**

O desenvolvimento semântico da criança está estreitamente ligado à capacidade sintáctica e à capacidade de reconhecer e expressar os aspectos morfológicos.

Podemos estudar a semântica sobre três perspectivas: a do objecto, a do sujeito e da linguagem, embora estes aspectos estejam relacionados e se impliquem mutuamente. O sujeito modela o objecto em função da sua organização cognitiva e a linguagem expressa o objecto.

O aparecimento das primeiras palavras é considerado, por muitos autores, o final do período pré-linguístico e a entrada no período linguístico.

Conhecer as palavras de uma língua equivale a conhecer o seu som e o seu significado (partes inseparáveis do signo linguístico), incluindo a dimensão morfológica (conhecimento dos morfemas, das palavras, da sua pronúncia e significados e do modo como se combinam).

O desenvolvimento lexical consiste na aquisição de novas palavras, dos significados respectivos e da ligação entre ambos. A extensão e precisão do significado do item lexical são influenciadas pelas vivências do sujeito, daí que possam variar de acordo com a idade e a experiência individual.

A criança parte da experiência individual e vai aproximando-se cada vez mais do significado socialmente partilhado pelos adultos. Paralelamente, em termos de forma, a

definição inicia-se com a expressão de uma só palavra, dando lugar, gradualmente, a estruturas gramaticais que expressam relações de complexidade crescente.

As unidades mais elementares da língua são os morfemas, que se combinam segundo as regras morfológicas da língua. Um morfema pode ter várias representações, que são determinadas pelas regras morfonémicas e fonológicas da língua. A maior parte dos morfemas obedece a regras genéricas, embora uma pequena parte dos itens lexicais se regulem por formas supletivas.

A entrada no período linguístico dá-se com o aparecimento da *ecolália*, ou seja, a repetição em eco de produções ou parte de produções ouvidas. Pela intervenção do adulto, a repetição silábica torna-se palavra (Aimard, 1986). A criança passa então às primeiras palavras, que dizem respeito à situação concreta e são adquiridas por funcionalidade. Em geral referem-se a pessoas, objectos e acontecimentos pertencentes ao seu mundo e são constituídas por monossílabos ou reduplicação silábica.

Deste modo, quando se dá o aparecimento das primeiras palavras (nove/doze meses), estas têm um carácter de interacção social e designação do objecto, correspondendo à dimensão referencial e expressiva.

Verifica-se, então, que, a partir do primeiro ano de vida, a criança começa a compreender e a produzir as palavras isoladas (Neves e Cruz, 1992), sendo o desenvolvimento conceptual e lexical compreendido através das competências classificatórias de “categorização” e “nomeação”.

A “categorização” é designada “como o processo através do qual o ser humano determina que entidades podem ser tratadas como equivalentes” (Sim-Sim, 1998: 133) e, neste sentido, surgem os conceitos como resultado de processos de categorização,

apreendidos pelos atributos relevantes que transmitem e que permitem relacionar objectos e acontecimentos.

Existem três níveis de categorização: a super ordenação, (ex: brinquedo) é mais englobante e menos específica; a sub-ordenação, (ex: bola de ping-pong) é mais específica e menos englobante; e a categorização de nível básico (ex: bola) que engloba mais informação e um maior grau de diferenciação, tornando-se mais fácil para a criança.

O desenvolvimento do processo conceptual coloca muitas questões, onde se salienta, a existência ou não de diferenças entre o modo como os adultos e crianças interpretam o real e sobre o modo como as crianças, em momentos diferentes do seu desenvolvimento, decidem o que pertence ou não a uma classe, o que é igual ou diferente, o que pode ou não associar-se.

As palavras são consideradas os instrumentos básicos da linguagem, são símbolos que representam a realidade, sendo que o processo de atribuição de um rótulo à realidade que ele passa a representar é designada como *nomeação*. A “nomeação” realiza-se através das palavras que são usadas para representar unidades e conceitos. Os conceitos são definidos como resultado de processos de categorização e são apreendidos mais facilmente se possuírem atributos relevantes, tornando-se importantes na medida em que permitem relacionar objectos e acontecimentos e reduzir a necessidade de aprendizagens constantes (Sim-Sim,1998). A aquisição do significado da palavra é feita através do contacto da criança com o meio, constituindo o desenvolvimento lexical, entendido pela aquisição de novas palavras, significados específicos e pela ligação entre ambos.

Conhecer uma palavra em qualquer língua implica conhecer o seu significado, os atributos que determinam a formação de determinado conceito que a palavra representa. A definição verbal permite-nos saber o significado inequívoco da palavra e que sejam

identificadas as características salientes do conceito por ela representado. O acesso ao significado corresponde à identificação categorial do item definido.

Neste sentido, segundo Vygostky (1978), a criança inicialmente não distingue realmente o significado da palavra e o seu som. Esta diferenciação exige uma separação gradual que termina no momento em que o desenvolvimento da criança alcança o nível de conhecimento do significado.

Alarco (1976) assinala o paralelismo da aquisição semântica com o processo de evolução fonológica, pois no início da linguagem a criança começa a generalizar, correcta ou incorrectamente, a maior parte das palavras

Neste sentido, os primeiros signos da criança possuem um pequeno número de aspectos semânticos, dado que emprega uma palavra para se referir a muitos referentes, sendo que esta sub-extensão se deve aos seguintes factores: a criança só é capaz de captar alguns dos aspectos semânticos que formam o significado da palavra e a limitação lexical que a criança possui obriga-a a empregar palavras inadequadas. A evolução semântica está situada nas propriedades dos objectos definidos independentemente do sujeito e que este vai descobrindo e desenvolvendo.. (Clark,1973, 1978).

É de salientar que, antes da produção da palavra, a criança tem de compreendê-la, os erros de nomeação expressam que as crianças desconhecem o rótulo lexical correcto e podem proceder a uma utilização de forma abusiva, “subgeneralização”, (com carácter funcional ou perceptivo), ou de forma restritiva, a “subgeneralização”, (utilização imprópria da palavra para referir objectos ou acontecimentos, que pode denunciar incapacidade para invocar a palavra, ou o seu desconhecimento).

A criança acede ao significado da palavra através do contexto em que essa palavra é usada, tornando-se necessária a sua repetição em contextos diferentes para o

aperfeiçoamento do seu significado, sendo também deste modo que se procede para compreender o significado de palavras desconhecidas. O conhecimento de uma palavra é atingido pelo seu uso em contexto, sendo a amplitude e a precisão lexical influenciada pelo contexto em que o sujeito vive.

Reconhecer e utilizar são considerados dois aspectos do conhecimento, que, na área linguística, se designam por compreensão e produção. Na verdade o número de palavras que reconhecemos é bastante superior ao número de palavras que utilizamos num determinado período de tempo e espaço.

Durante os primeiros anos de vida ocorre grande desenvolvimento em termos lexicais, ao nível do léxico activo ou expressivo, como em maior grau do léxico receptivo. Este desenvolvimento inclui não só a aquisição de novos vocábulos e significados, mas também o estabelecimento das redes de relação entre eles (Sim-Sim, 1998).

Este período é essencialmente de organização semântica e não sintáctica. A criança começa a fazer a distinção de campos semânticos (cão e vaca) podem ser incluídos na mesma categoria, mas nunca (cão e carro).

Na opinião de Piaget (1969), a criança estende o mesmo nome a diversos referentes pela assimilação que realiza na constituição das semelhanças; é a expressão dos efeitos que os objectos e referentes exercem sobre ela.

Oleron (1981) assume que, quanto mais pequena é a criança, os factores mencionados estão mais relacionados com problemas de associação e subjectividade. Cabe dizer que a criança só utiliza a mesma palavra para designar os referentes que têm uma certa relação entre si, o que não significa que não perceba que existem diferenças nos objectos. O problema da “subgeneralização” do uso das palavras está estreitamente

ligado aos aspectos pragmáticos da linguagem. No entanto, apesar de já existir uma certa categorização, verifica-se uma polivalência semântica nos enunciados, que leva a que o adulto tenha de *interpretar* o que a criança diz, através da mímica, gestos, entoação e sobretudo do contexto, pois a mesma palavra pode ter significados diferentes, conforme a entoação com que é produzida, a acção que a acompanha e o contexto em que acontece.

Este percurso inicia-se, também, muito cedo e prolonga-se ao longo de toda a infância, com base na influência exercida pelo contexto e pelos aspectos prosódicos, reflectindo a capacidade que a mente humana possui para regularizar e generalizar.

Muitos autores referem que o desenvolvimento da linguagem, em termos lexicais, nos primeiros tempos de vida, parece reger-se por padrões universais, pois a primeira palavra aparece entre os nove/doze meses e até aos seis anos o domínio vocabular aumenta num ritmo muito rápido, sendo a fase mais saliente o período que ocorre entre os dezoito e os quarenta e dois meses.

A dispersão semântica diminui à medida que vão surgindo novos signos, pois nem sempre a aquisição de um novo signo significa a aquisição de uma nova palavra. Uma criança com um desenvolvimento linguístico normal, por volta dos vinte meses, possui alguns signos linguísticos (papá, mamã...), começando, depois, a usar combinações linguísticas desconhecidas, cabendo ao adulto o papel de corrigir e ensinar o vocabulário, aumentando o número de palavras da criança, o que pode originar uma certa confusão, em termos de abstracção, devido à ligação, que a criança estabelece entre as palavras e o contexto.

Menyuk (1971) refere que, aos dois anos e meio, o número de palavras usadas pela criança é seis vezes superior ao número produzido, sendo que aos três anos e meio

triplica esta produção, que embora continue a aumentar, se processa a um ritmo mais lento.

Segundo Owens (1988), aos dois anos, a criança produz em média 200/300 palavras; aos três cerca de 1000 palavras, e aos seis anos mais de 2600 vocábulos. Para além do significado individual dos vocábulos, a criança começa a compreender as redes de relações semânticas que os ligam.

A relação entre a aquisição do conceito e a aquisição da palavra que o expressa é muito próxima, o que depende, por um lado, da complexidade semântica dos itens e, por outro, da experiência da criança em manipular e conversar sobre determinadas situações. À medida que a criança vai crescendo, o significado das palavras vai sendo modificado, através da compreensão de que o contexto linguístico em que o vocábulo surge pode modificar-lhe o significado, capacidade que ocorre já em período de escolarização.

Nas crianças que sofrem graves choques emocionais, (abandono, institucionalização), verifica-se, de um modo geral um conjunto de características que demonstram um desfasamento em relação ao processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem: o aparecimento das primeiras palavras depois dos dois anos de idade; a associação de palavras não aparece até aos três anos; aos quatro anos o vocabulário é ainda reduzido; desinteresse em comunicar; desenvolvimento do gesto como meio de comunicação e imaturidade na dominância lateral.

Na opinião de Nieto (1990), podem classificar-se os atrasos simples de linguagem, segundo vários graus de severidade: dificuldades de articulação associadas a uma alteração na construção de frases; dificuldades de articulação associadas a um

desenvolvimento verbal lento, com défices de vocabulário e de memória auditiva; e perturbações articulatórias associadas a défices na expressão e compreensão verbal.

#### **1.4. A Organização das Palavras em Frases**

A trajectória do desenvolvimento inicia-se com uma espécie de sensibilidade linguística, não propriamente consciente, e evolui até à explicitação das regras e dos aspectos formais que regulam o sistema linguístico. Os primeiros signos só podem ser descodificados através de um conjunto de signos extralinguísticos e paralinguísticos, ou seja, através da entoação podemos diferenciar tipos de signos-frases, identificando-os como indicadores de desejos, chamadas, perguntas.

Segundo Sim-Sim 1998, o reconhecimento e produção de palavras que integram o léxico da língua é importante, mas não menos importante é a organização das palavras e a sua estruturação em frases, o que é realizado através do conhecimento sintáctico, que traduz o domínio das regras e padrões que definem as condições de organização e de combinação de palavras em frases, permitindo a compreensão e produção de uma infinidade de frases.

Pela complexidade que envolve a aquisição das regras sintácticas, o seu desenvolvimento implica compreender a apreensão das regras que determinam a estrutura interna das palavras (regras morfológicas), necessária à organização frásica e às realizações semânticas. O desenvolvimento sintáctico vai desde a compreensão e produção de palavras isoladas à interpretação e construção de frases de maior complexidade, passando pela identificação e utilização das regras de organização frásica da língua materna e pela descoberta de regularidades das cadeias fónicas ouvidas, bem como pela generalização a novas situações das relações estruturais apreendidas.

Neste âmbito Slobin (1979), entre outros, refere que a criança utiliza estratégias universais de aquisição na descoberta e construção da gramática, tais como: capacidade de análise perceptiva da cadeia fónica ouvida; capacidade de representação simbólica; e capacidade de retenção de informação nas formas perceptiva e simbólica, desenvolvidas ao longo de toda a infância.

No período holofrástico, a criança utiliza palavras isoladas, mas estas contêm informação compactada e uma só palavra encerra o conteúdo de toda uma frase, sendo que o significado a atribuir à produção da criança depende do contexto em que a palavra foi utilizada.

Durante o período holofrástico vai-se notando uma progressão na utilização das palavras isoladas, na medida em que, estas vão evoluindo da simples redundância da acção à expressão de funções sintácticas, demonstrando que a criança está a transitar para a próxima fase do desenvolvimento linguístico.

Este conhecimento sintáctico que vai nascendo traduz-se pela compreensão de frases simples, (ex: ordens e perguntas), a que o bebé vai respondendo com acções.

As variações de intensidade, duração e frequência (aspectos prosódicos), presentes no discurso dirigido à criança, poderão constituir a base de activação dos processos cognitivos que conduzem ao conhecimento primário da estruturação frásica (Morgan e Denuth, 1996).

Segundo Neves e Cruz (1992), por volta dos dezoito meses, a criança já consegue compreender frases, antes de ser capaz de organizar duas palavras de acordo com uma estrutura.

Na perspectiva de Sim-Sim (1998), entre os dezoito e os vinte meses, a criança começa a produzir duas palavras combinadas que, muito basicamente, expressam

relações, ou seja, produções básicas, muito condicionadas pelo contexto e caracterizadas pelo chamado *discurso telegráfico* (representa acções, relações de localização, de posse, de não existência e de recorrência), caracterizado essencialmente pela produção, de nomes e verbos.

A criança passa a produzir duas palavras combinadas que, pela sua ordenação, podem ser consideradas como uma manifestação do aparecimento da frase, começando a perceber que as palavras se combinam para expressar relações, através de regras e da estruturação morfológicas.

As frases pressupõem uma estrutura que pode ser representada por categorias sintácticas, o denominado indicador sintagmático, que permite conhecer a ordem linear das palavras, o agrupamento de palavras em constituintes estruturais e a categoria sintáctica de cada constituinte estrutural (Fromkin e Rodman, 1993).

Os signos-frases são constituídos por sujeito e predicado, verbo e objecto, ou sujeito e atributo. Estes enunciados não possuem valor linguístico no sentido sintáctico, pois nenhum destes esquemas difere do ponto de vista semântico ou sintáctico, mas sim foneticamente.

Constitui-se, assim, o início da aquisição sintáctica, na medida em que, a criança já apreendeu que as palavras se combinam para expressar relações.

A evolução e a aprendizagem sintáctica são distintos em cada língua, no entanto, há um aspecto que é comum a todas elas, que é o progressivo avanço na estrutura mais completa dos enunciados, que começa no aparecimento dos enunciados de duas palavras que se vão substituindo por outros mais complexos, que por sua vez, incorporam, também progressivamente, signos gramaticais que são difíceis de combinar.

O fim do *período telegráfico* é marcado pelo aparecimento das palavras com função gramatical (artigos, preposições e conjunções), de categorias nominais (género e número) e de tempos verbais.

Posteriormente, as crianças começam a produzir combinações de elementos lexicais e a usar formas flexionadas da palavra (morfemas que transmitem conceitos gramaticais), evidenciando o progresso no conhecimento sintáctico, no domínio morfológico, na estrutura interna e combinação das palavras.

Este período é caracterizado por uma grande rapidez e eficácia na aquisição dos padrões de organização da estrutura básica da frase, através da aquisição de regras morfológicas e pelo início da combinação de frases.

É possível estabelecer um padrão de desenvolvimento morfológico que vai da produção exclusiva de palavras não marcadas, correspondente ao período holofrástico e telegráfico, até à produção de frases em que estão presentes marcas de diferenciação e tempos verbais, e de discriminação entre género e número nas categorias nominais. O período que se estende até aos sete anos é rico na explosão e consolidação do conhecimento morfológico, na medida em que ao aumento do número de palavras que a criança conhece e às suas formas flexionadas corresponde a apreensão das regras de combinação das palavras em frases, bem como do domínio da estruturação frásica.

A criança começa então a organizar as palavras em frases que vão tendo estruturas cada vez mais complexas, duplicando os enunciados entre os dois e os três anos.

Sintetizando, de acordo com Neves e Cruz (1992), dos dois aos três anos, confirma-se a predominância do início do desenvolvimento linguístico complexo das palavras-chave. Através de três ou quatro categorias (substantivos, verbos, advérbios e adjectivos), a criança consegue exprimir a necessidade funcional da sua linguagem.

Aos três anos, quando este vocabulário básico se desenvolve, tanto a nível da quantidade como da nível da qualidade, a criança começa a adquirir o que se chama as subtilezas da sua língua, ou seja o desenvolvimento da morfologia (palavras funcionais e a concordância) e da morfo-sintaxe.

Para além da ordenação sequencial de classes de palavras, de acordo com as funções sintácticas é necessário, o domínio das principais regras de concordância (processo que permite que uma palavra tome a forma particular, em virtude da relação gramatical que se estabelecer com outros elementos da frase), para construir a estrutura básica da frase.

Assim, aos três anos de idade, a criança é um bom interlocutor, pelo que é capaz de compreender e produzir adequadamente frases afirmativas, negativas e interrogativas e utilizar adjectivos determinativos e qualificativos.

Durante alguns anos, ocorre a expansão e elaboração de elementos que constituem a frase (verbo, sujeito, objecto) e um progressivo aumento do vocabulário e do domínio das regras específicas da morfologia.

Quando a criança já é capaz de construir mensagens com mais de duas palavras, pode aperceber-se que existe a possibilidade de realizar muitas combinações. Utiliza fundamentalmente duas posições sintácticas (nuclear e adjacente), no entanto, embora não as diferencie das categorias gramaticais, começa a elaborar os enunciados com as leis gramaticais que lhe permitem classificar, designadamente artigos, preposições, advérbios e verbos, quando se manifestam de modo explícito.

Até à idade escolar, a capacidade sintáctica da criança é bastante limitada. Constrói orações de proposições simples e com uma coordenação muito elementar, empregando as construções subordinadas pouco completas (Shum, 1996).

O período que vai dos três aos seis anos é caracterizado pelo desenvolvimento deste domínio, através da compreensão e formulação de frases multi-oracionais, denotando a capacidade de expressar relações com um grau maior de complexidade, em relação à compreensão e produção de frases simples.

Embora o início da utilização da conjunção coordenativa “e” ocorra cedo, a sua compreensão apresenta ainda dificuldades no final da idade pré-escolar, sobretudo nas frases que omitem o segundo verbo (Menyuk, 1988).

Entre os quatro e os cinco anos surgem combinações de frases que recorrem a conectores temporais (quando) e causais (porque), embora apresentem ainda alguns obstáculos, tanto no que respeita à compreensão e exploração de relações temporais (a ordem sequencial dos acontecimentos é interpretada pela ordem produzida), como também quando a criança utiliza e interpreta o conector causal (porque), o que está associado à incapacidade de inverter a ordem sequencial dos acontecimentos, mantendo uma relação de causa/efeito, o que só acontece aos nove anos. Por outro lado, as frases relativas só são utilizadas verdadeiramente na idade escolar, embora os seus primórdios surjam por volta dos três anos, quer no discurso espontâneo, quer em situação de indução de resposta.

Através da realização deste trabalho, de carácter exploratório, pretendo analisar este período, que antecede a escolaridade básica, nas crianças que se encontram em situação de risco.

O desenvolvimento semântico, morfológico e sintáctico não está ainda concluído, dado que, no início da escolaridade básica, o domínio destas regras não está completamente atingido, só alcançando a mestria adulta no início da adolescência.

possuir um maior domínio e capacidade de linguagem, a utiliza de um modo mais adequado no processo interactivo e no contexto adequado.

Neste sentido, verifica-se que existe uma estreita relação entre a evolução das funções pragmáticas e o desenvolvimento da linguagem.

Ingram (1974) demonstrou a rápida evolução das funções pragmáticas no período do aparecimento da linguagem e Greenfield e Smith (1976) referem que durante o período que vai dos seis aos vinte e quatro meses a criança utiliza três grandes categorias funcionais: a performativa, constituída por sons que acompanham a acção e que evidencia claramente a necessidade da criança de expressar e comunicar com o próximo, apesar da sua linguagem ser ainda muito limitada; a indicativa, que designa o objecto e a vocacional, que está vinculada ao desejo por um objecto ou pessoa. Estas duas últimas categorias demonstram o papel intencional da comunicação da criança.

Halliday (1975) distingue as principais funções pragmáticas nas crianças de nove a dezoito meses, nas quais se pode observar as bases da comunicação: função instrumental, que serve para satisfazer uma necessidade e obter algo do adulto; reguladora, cujo papel está centrado no controlo do comportamento de outra pessoa, na forma de alcançar algo e não em algo; interactiva, que serve para estabelecer contacto; pessoal, que serve para expressar o próprio estado, satisfação/insatisfação; heurística, cuja objectivo é possuir mais conhecimento e saber o porquê das coisas; imaginativa, a maneira como a criança concebe e cria a suas respostas e informativa, que exerce o intercâmbio de informação.

As primeiras quatro funções ocorrem aos dez/quinze meses, sendo que as três primeiras actuam sobre o meio. A função informativa por estar ligada à capacidade de conversação, aparece mais tarde, por volta dos vinte e dois meses.

De acordo com Ingram (1974), podemos estabelecer três fases de desenvolvimento das funções pragmáticas. No começo da primeira fase, a comunicação adulto/criança realiza-se através da fonologia, não existe conversação, só uma intenção de proto-diálogo. Na segunda, a intenção da criança é enriquecida devido à aquisição e evolução do vocabulário, da estrutura gramatical e de formas de conversação, aparece o diálogo na sua comunicação. Na terceira fase, estabelecem-se as funções próprias do adulto.

Dore (1974; 1975) apresenta as categorias pragmáticas da linguagem (etiquetas, repetição, contestação, requerimento de acção, requerimento de resposta, chamada, cumprimento protesto e prática), baseadas nos “actos de palavras”, onde combina a produção verbal de uma palavra com os aspectos ilocutórios que se manifestam na entoação.

Mais tarde, McShane (1980) segue o esquema de Dore (1974, 1975), embora se situe mais nas produções holofrásticas, alargando as categorias anteriores de: regulação, informação, intercâmbio, pessoais e de diálogo.

## **2. Atrasos e Perturbações no Processo de Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem**

Neste ponto, vou abordar de forma sucinta os problemas que podem surgir no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem e que, conseqüentemente originam dificuldades à aprendizagem da leitura e da escrita, detendo-me, de modo específico, nos problemas ocorridos nas crianças vítimas de perturbações emocionais ou de privações ambientais.

Os primeiros quatro a cinco anos de vida são suficientes para dotar a criança de uma capacidade razoável de expressão oral, no entanto, pode ocorrer que a aquisição e o desenvolvimento da linguagem seja dificultado por uma ou outra razão.

Num sistema tão complexo como é o da aquisição e desenvolvimento da linguagem, as fontes de perturbação podem ser múltiplas, pois sendo a linguagem produto de um processo em que se conjuga a hereditariedade com o ambiente há dificuldades que se podem atribuir mais a um ou outro factor, ou à mistura de ambos.

Quanto às desigualdades que ocorrem no próprio processo, podem surgir sob a forma de dificuldades passageiras ou de dificuldades persistentes. Neste longo processo, verificam-se usos incorrectos, que são considerados como parte normal do próprio processo, no domínio da articulação (as crianças começam por pronunciar inteligivelmente algumas palavras compridas e complexas, até atingirem, por volta dos quatro anos, uma articulação correcta) e no domínio da morfologia, (fase em que as crianças utilizam incorrectamente inflexões de plural, de género ou de tempos verbais), ou, ainda, no domínio lexical, por insuficiente exposição a um meio que favoreça a expressão verbal.

Este tipo de dificuldades são consideradas normais e passageiras e podem ser superadas mediante intervenção educativa adequada e no tempo certo.

Quando persistem ao longo do tempo, sobretudo ao nível do pré-escolar, tornam-se preocupantes, visto que a entrada na escolaridade básica requer o domínio adequado da linguagem falada para o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita. Estas dificuldades podem ser consideradas como perturbações específicas de linguagem, ou ser de outro tipo e terem repercussões nesta área.

A relação entre idade e linguagem inicia-se por uma grande proximidade, mas à medida que o tempo vai passando deixa de ser possível estabelecer fronteiras cronológicas rígidas entre períodos de aquisição linguística. Existem várias fases ou períodos de aquisição, de âmbito e sequencialidade bem estabelecidos, enquanto que a variação individual diz respeito à variabilidade que faz parte intrínseca daquela norma geral. Nas crianças, as dificuldades de linguagem adquirem sentido em confronto com uma regra que se encontra estabelecida ao longo de uma dimensão temporal. Utilizando como ponto de referência algumas perspectivas teóricas já estabelecidas, a situação torna-se preocupante quando uma criança não se enquadra no percurso dito dentro da norma e se verifica um desfasamento cronológico de seis meses.

Segundo Castro e Gomes (2000) apresento alguns comportamentos linguísticos considerados alarmantes: aos dezoito meses a criança não compreende ordens simples; aos dois anos não diz nenhuma palavra; aos três anos não formula frases de três palavras; aos quatro produz frases sem regras gramaticais e aos cinco anos ainda persistem omissões ou alterações relativamente frequentes na articulação.

Neste âmbito, existem várias terminologias para definir o que está fora da norma: as dificuldades de linguagem podem ser de origem externa (p.e. deficiência intelectual) ou de origem interna, no próprio sistema (perturbação específica de linguagem).

Os atrasos são considerados como uma situação intermédia que pode ser recuperada, manifestando-se através do retardamento nas fases do processo de desenvolvimento linguístico e significam que pode existir menos desenvolvimento num dado momento, mas não um desenvolvimento diferente ou deficiente.

Na opinião de Nieto (1990), os atrasos simples de linguagem podem ser classificados segundo vários graus de severidade: os que apresentam dificuldades de

articulação associadas a uma alteração na construção de frases; os que apresentam dificuldades de articulação associadas a um desenvolvimento verbal lento, com défices de vocabulário e de memória auditiva, e os que apresentam perturbações articulatórias associadas a défices na expressão e compreensão verbal.

Torna-se difícil definir o conceito de perturbação da linguagem, dada a variedade de situações observadas. No entanto, encontram-se na literatura algumas definições. Silverman (1984) considera perturbação de linguagem um desvio detectável por um ouvinte não familiarizado, a nível da fala, da linguagem e/ou da audição, que interfere com a comunicação, enquanto Menyuk (1988) a refere como um comportamento linguístico que difere de algum modo do comportamento apresentado pelos indivíduos da mesma idade ou um atraso na produção de padrões de linguagem e diferença no modo de processamento dessa linguagem. Para Castro e Gomes (2000), as perturbações são as próprias características de uma determinada fase que não respeitam o padrão habitual, na medida em que o que está afectado são as próprias características do que é desenvolvido e não à forma como elas se organizam ao longo do tempo, o que implica um desenvolvimento que poderá incluir desvios mais ou menos graves relativamente à norma.

Consensual é o facto de que sempre que as crianças, no seu desenvolvimento, apresentam distúrbios de qualquer ordem, eles se repercutem no processo de aquisição da linguagem, variando com a natureza da problemática (etiologia e características). Estes distúrbios podem ser: anomalias estruturais ou sensório-motoras dos órgãos fono-articulatórios (p.e. disfonias e disartrias); perturbações da linguagem decorrentes de deficiência auditiva (por privação ou redução de informação auditiva e *feed-back* do meio); perturbação da linguagem devido a lesões cerebrais ou disfunções adquiridas no

período pré e perinatal (p.e. anomalias cromossômicas, metabólicas, etc); perturbações da linguagem adquiridas na infância (p.e. afasia adquirida por traumatismo ou encefalites); perturbações específicas da linguagem (p.e. afasia de desenvolvimento); perturbações da linguagem decorrentes de perturbações emocionais (p.e. mutismo electivo); e perturbações da linguagem decorrentes de privações ambientais (atrasos na aquisição da linguagem).

Tendo em conta a grande variedade de tipos e graus de distúrbios da linguagem, temos de considerar problemáticas tão variadas como deficiências motoras, sensoriais, emocionais e cognitivas. Esta investigação, debruça-se, especificamente, sobre a problemática da aquisição e desenvolvimento da linguagem, tendo por referência problemas de desenvolvimento sócio-emocional.

As situações de risco a que as crianças economicamente desfavorecidas estão expostas durante o período pré e pós-natal constitui um quadro problemático e um ambiente desfavorável à aquisição e desenvolvimento harmonioso da linguagem.

A desigualdade de oportunidades em termos de alimentação, saúde e estimulação durante períodos críticos do desenvolvimento são factores importantes que influenciam o início e o ritmo do desenvolvimento da linguagem, a competência e a eficiência linguística atingida e, posteriormente, o sucesso escolar (Sim-Sim, 1983).

Não podemos esquecer que os próprios pais utilizam um vocabulário restrito, o que faz com que a criança não beneficie de estímulos adequados e disponha de poucas referências fonológicas, semânticas e sintácticas.

Quanto à relação cognição/linguagem, parece que as crianças de meios sócio-culturais mais desfavorecidos apresentam maiores dificuldades em utilizar questões

relativas à causa (porquê?), a modo (como?) e à frequência (quando?) do que as crianças da classe média da mesma faixa etária.

As perturbações emocionais ou privações ambientais, repercutem-se nos vários aspectos da linguagem: a nível fonológico, para além de possíveis problemas nos aparelhos auditivo e fonador, regra geral manifestam-se dificuldades de articulação da fala, que variam com o grau da problemática; do ponto de vista semântico, o nível de abstracção atingido por estas crianças é claramente mais baixo, verificando-se dificuldades em nomear e definir, bem como troca de itens dentro da mesma categoria; analisando os aspectos sintácticos, encontram-se reduções ao comprimento médio do enunciado, frases agramaticais, falta de partículas de ligação, por vezes mantendo-se ao nível do discurso telegráfico; no que à pragmática se refere, a mesma surge perturbada ou ausente, dependendo do grau da problemática. Comum, ainda, a todas as situações acima referidas, é o facto de se verificar um nível de compreensão superior ao de produção da linguagem, evidente nas respostas motoras a estímulos verbais.

As perturbações no desenvolvimento da linguagem (Rondal, 1982) vão desde os atrasos simples de linguagem (Perelló, 1979; Nieto, 1990, Monfort e Juarez, 1987; Azcoaga, 1981; Aguado, 1988) até ao mutismo electivo (Ajuriaguerra, 1979; Launay, 1979; Porot, 1980), como uma reacção de defesa e agressividade simultâneas, contra um conflito interior. Trata-se de uma perturbação que consiste numa mudez parcial e episódica, que pode estar associada a outras manifestações, ocorrendo sobretudo até aos seis anos de idade. No entanto, se persistir, indo para além dos seis anos de idade, pode comprometer toda a aprendizagem escolar.

## Síntese Final

A aquisição e o desenvolvimento da linguagem pela criança é um processo extremamente complexo, que exige capacidades cognitivas superiores, é fortemente dependente do contexto em que a criança está inserida, sendo também a área de desenvolvimento que, quando surge perturbada, acarreta maiores dificuldades, no que se refere à sua reeducação.

Tendo em linha de conta as argumentações teóricas descritas, colocam-se várias questões em relação ao processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, especificamente no que diz respeito à população em análise neste estudo, as crianças em risco, que sofreram graves choques emocionais (abandono, institucionalização).

De um modo geral, verifica-se que as crianças em risco, apresentam dificuldades na linguagem expressiva. A sua sintaxe é pobre, simples, com frequentes desvios e com problemas de coordenação de ideias completas. Apresentam pobreza lexical, utilizando geralmente, palavras pouco específicas.

Revelam problemas psico-linguísticos de carácter geral, especificamente, no processo de percepção oral. Com respeito à organização da linguagem, apresentam mais dificuldades no aspecto automático do que no aspecto representativo, verificando-se que a memória auditiva imediata é mais deficiente que a visio-motora.

È natural que se possa associar estas dificuldades à privação emocional a que as crianças em risco estão sujeitas nos primeiros anos de vida e ao meio ambiente em que se encontram, o qual não favorece o desenvolvimento da emoção, base do desenvolvimento global da criança.

O contexto institucional, mesmo que apresente melhores condições materiais e humanas, não é o contexto ideal, porque não é similar em termos de potencialidades ao

contexto familiar, que, a ser “normal” permitiria à criança recuperar na totalidade estes desfasamentos (Spitz, 1968; Sanchez, 1987). Considera-se necessário que o meio ambiente lhe proporcione situações adequadas para o acesso a outros aspectos do desenvolvimento psicológico superior (linguagem, representação).

Para tentar dar resposta a estas questões proponho como uma das respostas possíveis, o modelo de activação do desenvolvimento humano, cujos fundamentos teóricos são apresentados no capítulo seguinte, no sentido de minimizar, as dificuldades na área da linguagem, evitando o possível insucesso escolar.

## CAPÍTULO IV

### ACTIVAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO

#### Introdução

Ao educador cabe a responsabilidade crucial de facultar à criança o aperfeiçoamento da linguagem oral. Por isso, é natural que qualquer atraso ou dificuldade de linguagem manifestada pelas crianças o preocupe e suscite a sua vontade de intervir.

Na área específica deste estudo empírico, levanta-se uma questão:

- Como pode intervir um educador com crianças em risco, em idade pré-escolar, quando detecta dificuldades no domínio da língua materna?

O presente capítulo pretende, no primeiro ponto, apresentar em linhas muito gerais, uma das possíveis estratégias de intervenção educativa, um “modelo de activação do desenvolvimento”, como resposta a esta questão, e num segundo ponto, tecer algumas considerações sobre a activação no contexto do jardim de infância.

#### 1. Activação do desenvolvimento

Activar, no sentido de uma maior optimização do desenvolvimento, quer em situações normais, quer em situações educativas especiais, é o objectivo principal deste tipo de intervenção educativa. Em termos de operacionalização, torna-se necessário conhecer os diferentes componentes da estrutura do sujeito, nas suas distintas fases ou estádios de desenvolvimento, e os respectivos contextos, mais ou menos alargados, a nível do micro, meso, exo e macrossistema.

Para activar é preciso observar para analisar, compreender e intervir no próprio processo de desenvolvimento, tendo presentes as principais componentes que o integram e a lógica da sua dinâmica interna e externa.

Este tipo de intervenção, ao ser aplicada a crianças com necessidades educativas especiais, promove o desenvolvimento no sentido da optimização das potencialidades disponíveis do indivíduo, podendo contribuir para a sua autonomia e para facilitar a sua integração nos vários contextos em que o mesmo está inserido.

Uma dos fundamentos teóricos da activação do desenvolvimento psicológico assenta na perspectiva de Vygotsky (1987) que salienta a necessidade de conhecer o verdadeiro potencial de desenvolvimento, ou seja, zona actual e próxima; também Bruner (1983), a este propósito, realça a relevância do nível de maturidade específica, ou “*readiness*” para a maximização do desenvolvimento.

Torna-se, assim fundamental o estudo aprofundado dos sujeitos, pois é este que determina a natureza e o nível dos processos e das actividades a desenvolver nas suas situações concretas de aprendizagem.

Segundo Tavares (1995), os princípios básicos em que assenta a intervenção no sentido da activação são os seguintes: por um lado, esta pode ser aplicada não só em situações normais do desenvolvimento humano, mas também em situações de necessidades educativas especiais, no sentido da optimização de todas as dimensões da personalidade dos sujeitos, contribuindo simultaneamente, para a sua autonomia e integração, na vertente pessoal, social, cultural ou multicultural, através do conhecimento das zonas mais disponíveis; e, por outro lado, pode incidir sobre os contextos e os agentes educativos que devem abarcar estes objectivos e implementar um espaço privilegiado de activação do desenvolvimento humano, através de um projecto global de

construção. Todo este processo deve ser avaliado continuamente, tanto ao nível dos seus componentes, como dos processos e dos contextos.

Na opinião do Ministère de L'Éducation Nationale (1989), referido em Sousa (1995), a activação do desenvolvimento da criança exige determinadas condições, nomeadamente a predisposição para a adesão e efectivo envolvimento nas tarefas de modo a que seja possível manter a persistência até ao seu final, avaliando pontualmente os progressos alcançados e suscitando a autonomia, o sentido de responsabilidade e a cooperação.

Deste modo, a operacionalização do modelo de activação está intimamente ligada à relação agente educativo/criança, pelo que é indispensável sensibilizar o educador para a importância de estimular actividades conducentes a novos conhecimentos, através do incentivo à intervenção da criança e à sua auto-avaliação, valorizando-a nas aquisições que vai realizando e estimulando-a a nível afectivo. Não obstante este processo ser bastante complicado, é, no entanto, fundamental a implementação do modelo de activação do desenvolvimento psicológico.

Por outro lado, não menos importante é a dimensão afectiva da atmosfera envolvente, que passa pelas formas de encorajamento que asseguram uma grande congruência entre as percepções dos educadores e das crianças (Tavares et al., 1987; Tavares, 1992; Sousa, 1995). Esta atmosfera tem uma influência decisiva no desenvolvimento das crianças, pois as relações humanas, que pressupõem um bom funcionamento e equilíbrio das relações intrapessoais, permitem mais sucesso, tanto no processo como nos resultados, e facilitam a construção e a produção de conhecimentos, bem como, de um modo global, o desenvolvimento pessoal e social dos sujeitos envolvidos no processo.

Deste modelo ressalta ainda toda a dinâmica da relação interpessoal, como base da construção pessoal e social do ser humano (Tavares,1995), que pressupõe um clima ecológico, democrático, participativo, humanizado e estimulante, no qual o encorajamento do educador desempenha um papel fundamental no sentido do desenvolvimento pessoal e global da criança (Bonboir, 1983/84; 1984/85; Tavares, 1987; 1990; 1992; Marques, 1991).

Todavia no início do processo, a criança necessita de ser encorajada para a realização da tarefa, o que constitui um factor de aprendizagem e desenvolvimento, na medida em que exerce sobre ela uma acção mais estimulante e eficaz, conduzindo-a, aos poucos, a ganhar autoconfiança e autonomia na plena concretização das tarefas (Sousa, 1995).

Piaget (1973) demonstra que o educador deve transmitir à criança a necessidade de cumprimento das regras, em situação de jogo, actividade e partilha, o que contribui para o desenvolvimento da sua autonomia. Do mesmo modo, Ausubel *et al.* (1980, cit. in Sousa, 1995) afirmam que o desenvolvimento da motivação e da autonomia pode assumir três formas: (i) desenvolvimento do eu (quando o sujeito apresenta uma resposta que envolve competência e sucesso); (ii) uma dimensão aversiva, (quando as crianças evitam as consequências desagradáveis de uma punição); e (iii) um impulso cognitivo (quando existe tomada de consciência de uma auto-aprendizagem com sucesso). Neste sentido, o educador pode assumir o papel de facilitador ou de bloqueador do aparecimento e desenvolvimento da autonomia da criança, segundo a diversidade das suas intervenções.

Para tal, o educador necessita de desenvolver o seu auto-conhecimento, que é definido como um processo construtivo desenvolvimental que abrange quatro estádios: o elementar (onde o sujeito começa por apresentar descrições fragmentadas e externas das

suas experiências), passando, em seguida, para o estágio situacional (em que o sujeito é capaz de identificar processos internos e elementos de causalidade), seguindo-se o estágio configuracional (no qual o sujeito identifica padrões, configurações ou regras de funcionamento), chegando, por fim, ao estágio transformacional (onde reconhece e implementa os mecanismos de alteração dessas regras (Sousa, 1995).

O modelo de activação do desenvolvimento humano tem a ver com componentes de diversa ordem, quer de natureza física e biológica, quer psicológica, axiológica, ou social/contextual e linguística. Por esse motivo, se quisermos intervir eficazmente na activação e optimização do desenvolvimento humano, não podemos ser indiferentes a estas dimensões, pois ele está intimamente ligado ao suporte físico e biológico, às componentes de natureza psicológica (como a afectiva, a cognitiva e a volitiva, através da sua estreita ligação com a estrutura da personalidade dos sujeitos), bem como aos aspectos axiológicos (os valores que funcionam como motivação, como força anímica), aos componentes de natureza social e contextual (o sujeito só pode ser compreendido em situação) e aos aspectos linguísticos (a linguagem assume toda a sua importância, como forma de comunicação por excelência).

A identificação, caracterização e análise dos principais aspectos implicados na activação do desenvolvimento humano: (sujeitos, tarefas, conhecimentos, processos, recursos materiais e humanos e contextos) é o ponto de partida para a posterior selecção dos processos de intervenção, tendo em conta a função e a interacção de todas as componentes envolvidas. Na fase final do processo, deve realizar-se a avaliação de todas estas componentes e dos resultados do processo, no sentido da sua optimização ulterior.

Posteriormente à análise das componentes da actividade humana, é necessário compreender como é que elas intervieram no desenvolvimento: No entanto, não restam

dúvidas que são realidades inseparáveis, que se entrelaçam numa unidade dinâmica e aberta que permite ao sujeito desenvolver-se dentro dos limites das suas possibilidades, em interacção com outras pessoas e com o meio.

Para que a intervenção seja eficaz, é também necessário conhecer bem as crianças, saber quais as suas características e as capacidades que possuem em cada um dos diferentes estádios do desenvolvimento, isto é, se podem ser consideradas no plano de um desenvolvimento normal, ou se evidenciam problemas especiais, de modo a saber que dimensão poderá ou necessitará de ser activada. Pretende-se, pois, intervir no sentido de tirar o máximo das suas reais possibilidades, desenvolvendo um certo estado de desafio, de maturidade específica, “*readiness*”, como refere Bruner (1983) - ou na dinâmica entre zona de desenvolvimento actual e potencial Vygotsky (1987). Também é imprescindível conhecer o papel que desempenha cada uma das dimensões do desenvolvimento, nomeadamente a físico-biológica, a psicológica e a social.

Tendo em vista o exposto, resta precisar o modo como é possível ajudar a criança no sentido da activação e optimização do seu desenvolvimento de maneira a que atinja facilmente a etapa de desenvolvimento seguinte. A resposta a esta questão preside sem dúvida, à selecção das tarefas a desenvolver com esse objectivo.

Ora, a execução da tarefa exige a compreensão de conceitos que pressupõem um grau de abstracção nem sempre acessível ao estádio em que a criança se encontra, pelo que, para que essas tarefas sejam resolvidas correctamente, permitindo a transformação interna e a mudança cognitiva, bem como a efectiva aquisição de capacidades, é exigido o funcionamento normal dos mecanismos de assimilação, acomodação e equilibração, tal como os define Piaget, pois só assim poderá ocorrer o desenvolvimento.

Deste modo, é indispensável que o educador tenha em linha de conta não só a natureza da tarefa, mas que identifique o grau de conhecimentos que ela exige, o que implica, para poder ser resolvida, que saiba distinguir os diferentes graus de abstracção dos conceitos a que ela recorre.

## **2. Jardim de Infância como Potencial Factor de Activação de Desenvolvimento**

Na opinião de Tavares (1994), o modelo de activação do desenvolvimento aplicado ao pré-escolar tem por base algumas teorias psicológicas que incluem autores como Claparède, Piaget, Vygotsky, Bruner, Le Camus, entre outros. Em linhas gerais, estes autores entendem que o desenvolvimento deve ser encarado sem negligenciar nenhum dos aspectos do desenvolvimento psicológico humano (cognitivo, linguístico, afectivo, físico, psicomotor, intelectual), aspectos esses que devem ser entendidos de forma integrada e não cumulativa, operacionalizada através da Pedagogia de Projecto.

Esta metodologia é a que parece corresponder melhor aos objectivos deste modelo de activação, na medida em que se centra na criança e nas suas potencialidades, desenvolvidas em função das metas pessoais propostas, potenciando as capacidades individuais, com base nas suas aprendizagens anteriores. Ressalta, assim, a importância do processo a desenvolver para que seja possível atingir os objectivos, definidos em função de situações educativas concretas (Andrienne *et al.*, 1977).

A execução deste modelo exige também o conhecimento interdisciplinar de cada criança, a observação e respectivo registo sistemático, utilizando instrumentos apropriados, bem como a planificação de actividades centradas nas crianças e nas suas potencialidades, a fim de otimizar de forma individualizada o desenvolvimento. Implica

passagem dum estado de desenvolvimento ou de um sub-estádio a outro, imediatamente subsequente, graças à acção sistemática da intervenção educativa. Consoante os objectivos visados, pode tratar-se de uma evolução ao nível motor, intelectual, afectivo, social, moral, linguístico ou outro que se manifesta através de comportamentos que se assumem como sinais dessa evolução.

Esta questão suscita alguma polémica entre os investigadores que põem em causa o termo desenvolvimento em oposição ao de aprendizagem, no entanto, os defensores da activação de desenvolvimento nesta faixa etária consideram relevante a contribuição da educação na passagem de um estágio a outro, operacionalizada dentro de determinados limites.

O educador que intervém na activação poderá ser um adulto ou um colega, com a condição de se encontrar num estágio de desenvolvimento imediatamente superior ao do sujeito sobre o qual se quer intervir, tentando otimizar o que é característico de cada idade.

No domínio da psicologia, os contributos de Piaget, Bruner e Tavares, entre outros, demonstram a importância tanto das experiências directas, como da autonomia proporcionada à criança na condução das suas próprias explorações activadas. As investigações realizadas neste domínio pretendem explicar que a transformação cognitiva é efectuada na relação que se estabelece entre o sujeito e o objecto e o outro. Ora, é através das metodologias de ensino-aprendizagem activas, com base na exploração de materiais e no conflito cognitivo, que se pretende activar o desenvolvimento cognitivo e prevenir o insucesso escolar das crianças caracterizadas neste estudo (Sousa,1995; 1998).

A partir das teorias do desenvolvimento, podemos sintetizar algumas ideias-chave que poderão contribuir para consolidar o trabalho do educador na activação do desenvolvimento: Piaget (1973) refere que o processo de assimilação e acomodação que é regulado pela equilibração é determinante na progressão do desenvolvimento, desde o início da vida até ao nível formal, através do conflito cognitivo, que leva o sujeito a tentar sair de uma situação de contradição aparente, que o conduz a um nível superior àquele em que se encontra.

Bruner (1983) afirma que a linguagem é um instrumento da aprendizagem e desenvolvimento qualquer que seja a sua forma: activa, icónica ou verbal. O desenvolvimento pressupõe o exercício progressivo destas três formas de representação, intervindo de forma integrada em todas as suas etapas. Este processo denota a importância da percepção, da linguagem, do meio cultural, da escolarização, sendo a concepção do currículo elaborada em espiral, definindo o dinamismo das aprendizagens que se apoiam nos conhecimentos anteriores, que se vão progressivamente construindo.

Vygotsky (1987) propõe o reconhecimento da cultura com base nos sinais (p.e. a linguagem) e nos instrumentos e distingue a zona de desenvolvimento actual da de desenvolvimento potencial, definindo-a como a diferença entre o que a criança poderia fazer se fosse ajudada e o que faria sem ajuda. Por outro lado, considera que a aprendizagem precede o desenvolvimento, sendo o próprio desenvolvimento a abertura para novas aprendizagens em função desse mesmo desenvolvimento (Sousa,1995;1998).

No âmbito deste trabalho, algumas questões podem ser colocadas: Como operacionalizar um modelo de activação, na prática pedagógica diária do Jardim-de-Infância? Será que a implementação deste modelo tem efeitos no desenvolvimento, sobretudo linguístico, das crianças em risco, em idade pré-escolar?

A organização da intervenção para activação do desenvolvimento deverá inspirar-se no que referem as respectivas teorias, ou seja, na definição de objectivos; na elaboração de um plano de acção detalhado, de acordo com os objectivos propostos; na observação e avaliação do desenvolvimento da intervenção, através de um processo contínuo, consolidado com vista à optimização da progressão e dos objectivos fixados no início.

O desenvolvimento da linguagem é uma variável que influencia bastante o desenvolvimento da criança no Ensino Básico, sobretudo na área da leitura e escrita. É um facto que as crianças chegam à escola com uma grande diversidade de competências linguísticas, como o demonstram os estudos de Bernstein (1961), segundo os quais um grande número de crianças manifesta possuir um código de linguagem restrito, o qual funciona como desvantagem para o acompanhamento das tarefas escolares.

Neste âmbito, tal como refere Sousa (1992), as investigações realizadas têm demonstrado que existem diferenças entre as experiências das crianças provenientes de meios sócio-económicos e culturais elevados e as experiências das crianças de baixo nível de vida, onde se podem incluir aquelas que se constituem como protagonistas desta investigação, o que nos permitirá concluir que nem todas as crianças aprendem a dominar a linguagem, revelando eventuais dificuldades, tanto a nível do desenvolvimento como a nível de comunicação. Actualmente, considera-se que as crianças devem ser aceites na sua diversidade e educadas de acordo com as suas potencialidades, respeitando-se a sua singularidade, o que, como é obvio, levanta novos desafios à intervenção educativa.

No âmbito da Psicologia da Educação, há a considerar, quanto ao desenvolvimento da linguagem, sobretudo em ambiente educativo - mais especificamente com crianças com as características anteriormente apresentadas - algumas questões :

- Qual deverá ser o papel do Jardim de Infância e do educador na identificação das dificuldades existentes no processo de desenvolvimento da linguagem das crianças?

- Que estratégias e materiais educativos se revelam mais eficazes na estimulação das capacidades comunicativas das crianças em risco?

A necessidade da educação pré-escolar está, há muito, confirmada pela Psicologia da Educação, procurando-se, actualmente, torná-la acessível à generalidade das crianças para que todas possam usufruir dos seus benefícios. É no período pré-escolar que se devem lançar as bases dos futuros comportamentos e aprendizagens, porque este constitui um período de desenvolvimento em que a criança é especialmente sensível às intervenções contextuais.

O Jardim de Infância deve ser um espaço acolhedor, que ajude a criança a crescer, a construir a sua personalidade, a cultivar a alegria de fazer descobertas, pois só com base num ambiente afectivo-relacional positivo se pode intervir através de práticas mais sistemáticas e concretas, sobretudo ao nível do desenvolvimento de competências designadamente, nos domínios da leitura, da escrita e da matemática.

Existe consenso ao nível da literatura, no que se refere à influência do meio na aquisição da linguagem. De facto, a quantidade e a qualidade do "input" linguístico que a criança recebe desempenham um papel decisivo no modo como ela se exprime verbalmente (Sim-Sim, 1983) pelo que a inserção em meios socio-linguísticos diferentes, nomeadamente a nível da linguagem que a criança ouve, dos padrões de interacção adulto-criança e das próprias características não linguísticas do meio, produzem diferenças linguísticas significativas. Em meios sócio-culturais mais desfavorecidos, encontramos um código linguístico mais restrito, mais funcional, onde as formas imperativas e não-verbais de comunicação abundam, enquanto que em meios mais

favorecidos, o código se apresenta mais elaborado, funcionando a linguagem mais como veículo de informação (Sim-Sim, 1983).

A aquisição da linguagem está, portanto, estreitamente relacionada com as relações interpessoais, quer se considere que ela depende do pensamento ou se coloque a ênfase na interacção social, como factor decisivo, no processo de desenvolvimento do sujeito (Sousa, 1995). A interacção entre a criança e o adulto fornece-lhe progressivamente um leque variado de experiências significativas, funcionando este como fornecedor de modelos que ela imita, mas também como fornecedor de informação, que a criança vai processando e progressivamente testando, utilizando a palavra no contexto e a ajuda do “*feed-back*” que lhe é devolvido. Assim, através de associações, comparações e diferenciações, a criança vai operando por abstracções sucessivas, por intermédio do diálogo com o adulto, e o domínio do conceito.

Deste modo, podemos perspectivar a importância do papel desempenhado pelo educador na relação que estabelece especificamente com as crianças em situação de risco. A linguagem não chega até à criança na sua forma mais complexa. O discurso a ela dirigido pelo adulto tem características específicas e é denominado de “maternalês” (Elliot, 1982; Sim-Sim, 1998). Distingue-se da língua ambiente por um menor comprimento médio do enunciado “*mean length of utterance*” (Brown, 1973, *cit. por* Sim-Sim, 1998), menor complexidade frásica, timbre de voz mais elevado e curva melódica com mais variações, mais palavras de conteúdo e menos palavras funcionais, vocabulário mais simples, a palavra dependente do contexto, mais repetições, fala mais fluente e inteligível, mais pausas separando os enunciados. É caracterizado, ainda, pela existência de reformulações compreendendo por correcção indirecta e expansões que se traduzem no alargamento semântico e sintáctico (Sim-Sim, 1998).

É sobretudo por volta dos cinco anos que os agentes educativos se devem assegurar que não existe qualquer perturbação da linguagem, mesmo que simples, porque algum atraso no seu desenvolvimento, a este nível, quer na maturação, quer em trocas e/ou omissões fonéticas e/ou dificuldades na estruturação frásica, podem eventualmente acarretar complicações na aprendizagem escolar.

Podemos concluir, em termos de síntese, que tal como referem Bairrão e Felgueiras (1978), as capacidades cognitivas, psicomotoras e afectivas de algumas crianças com dificuldades de desenvolvimento e aprendizagem estão associadas, na sua maior parte, a um meio desfavorecido e desestruturado, pobre na motivação, na valorização e na intervenção educativas. Parece também ser evidente que a aquisição e o desenvolvimento da linguagem na criança não são independentes do meio verbal em que esta se encontra inserida, constituído este por todas as pessoas que a rodeiam, embora nem todas assumam a mesma importância na aquisição da linguagem, uma vez que a mãe, (ou o seu substituto) ocupa um papel privilegiado, através das interacções verbais e não-verbais que com ela estabelece. É a qualidade desta relação global, inserida num contexto de comportamentos efectivamente recompensadores, que estimula a aquisição e desenvolvimento da linguagem.

Cada vez mais, as condições privilegiadas de desenvolvimento não são encontradas nos principais contextos microssistémicos da criança, sobretudo na família, como é o exemplo do grupo de crianças em risco, proposto para este estudo. Sendo a família o núcleo crucial onde ocorre o desenvolvimento e existindo uma diminuição a todos os níveis nas interacções entre pais e filhos, procuro analisar esta influência no potencial de desenvolvimento especificamente na área da linguagem, das crianças que se vêm privadas da família natural e crescem num meio institucional, rodeadas de técnicas

de educação, cujo papel é simultaneamente o de profissional e o de substituto da figura materna. O assumir destes dois papéis reforça a importância do educador neste contexto como agente facilitador do desenvolvimento e da educação pré-escolar, dado que este é um período crítico de desenvolvimento, podendo representar ou não um potencial factor de activação do desenvolvimento humano.

O modelo de activação do desenvolvimento humano pode assim constituir uma possível resposta a problemáticas como as da aquisição e desenvolvimento das capacidades linguísticas das crianças em risco, contribuindo para melhorar a sua evolução num sentido integral que possibilitará melhores condições e mais motivação para enfrentar as aprendizagens escolares posteriores, diminuindo o insucesso escolar e favorecendo um melhor desenvolvimento pessoal e social.

Foi para tentar analisar e compreender melhor as implicações subjacentes a estas questões que desenvolvi o presente estudo de carácter exploratório e de natureza essencialmente descritiva e holística, cujo objectivo principal é estudar a aquisição e o desenvolvimento da linguagem em crianças em risco, em idade pré-escolar, que provêm de um meio adverso e que sofreram sérias privações afectivas desde a primeira infância procurando equacionar, as suas capacidades de compreensão e expressão, no sentido de identificar algumas das dificuldades reveladas pelas mesmas na aquisição e desenvolvimento da linguagem.

## **CAPITULO IV**

### **METODOLOGIA**

#### **Introdução**

A educação nem sempre se consegue adequar às vivências das crianças que provêm de famílias em situação de risco e que apresentam dificuldades de desenvolvimento e de aprendizagem.

A desigualdade de oportunidades em termos de alimentação, saúde e estimulação durante períodos críticos do desenvolvimento podem influenciar negativamente o início e o ritmo de desenvolvimento da linguagem, a competência e a eficiência linguística atingida, o que poderá repercutir-se no sucesso escolar futuro. Aliás, a importância deste aspecto do desenvolvimento da criança é reconhecida pelas próprias Orientações Curriculares para o Pré-Escolar.

Como educadora de infância, trabalhando há doze anos com crianças em risco, em idade pré-escolar, numa instituição de acolhimento, tenho-me apercebido de um conjunto de problemas, nomeadamente do grande índice de insucesso escolar em áreas como a leitura e a escrita que, penso, poderia ser minimizado através do conhecimento das dificuldades de linguagem oral destas crianças, que possibilitaria uma intervenção precoce, no sentido de evitar o futuro insucesso escolar.

Deste modo, à luz das considerações enunciadas, propus-me realizar um estudo sobre o desenvolvimento da linguagem, em crianças em situação de risco na idade pré-escolar, a que subjaz um conjunto de questões que a mim própria venho colocando.

## **1. Questões de pesquisa**

A experiência pessoal e profissional e a reflexão que sobre estes problemas tenho vindo a realizar suscitaram-me interrogações que se vieram a constituir as seguintes questões de pesquisa.

- a) Será que as crianças que sofreram privações ambientais apresentam dificuldades e/ou um atraso no desenvolvimento da linguagem?
- b) Quais os domínios da linguagem em que a criança apresenta maiores dificuldades? E de que modo expressam essas dificuldades? Numa má compreensão da oralidade? Em desigualdade entre a compreensão e a expressão? Em problemas de articulação? Em alterações da linguagem enquanto forma de comunicação?
- c) Será que a avaliação da linguagem das crianças em situação de risco, institucionalizadas, de idade pré-escolar, se relaciona com certas causas específicas, designadamente a privação de estímulos afectivos e sensoriais ao nível da díade mãe-filho?

## **2. Objectivos**

A procura de possíveis respostas a estas minhas preocupações, levaram-me a delinear o presente estudo, cujos objectivos principais são:

- Conhecer o nível de desenvolvimento da linguagem que as crianças institucionalizadas apresentam, no período pré-escolar, de acordo com a sua idade cronológica e tendo como referência os marcos do desenvolvimento linguístico infantil.

- Identificar algumas das dificuldades que essas crianças apresentam a nível da aquisição e desenvolvimento da linguagem,
- Contribuir para a identificação de aspectos que ajudem não apenas a uma despistagem mais eficaz das dificuldades de aquisição e desenvolvimento da linguagem dessas mesmas crianças, mas também às definições de necessárias respostas educativas. na idade pré-escolar.

### **3. Protagonistas**

Numa sociedade em permanente mudança, onde os modelos de comportamento familiar e social são postos em causa pela presença de novos valores, a sua estrutura tem sido abalada pelo aparecimento constante de fenómenos sociais complexos e graves. Toxicodependência, alcoolismo, marginalidade, desemprego, entre outros, são alguns dos fenómenos que afectam particularmente a infância, designadamente por esta constituir um grupo vulnerável e socialmente dependente.

A sociedade actual está cada vez mais sensibilizada para esta problemática, procurando dar algumas respostas concretas, nomeadamente através de organizações e instituições de apoio às crianças em risco, isto é, que são vítimas de maus tratos, abuso sexual, negligência, abandono ou qualquer outra forma de violentação do seu desenvolvimento e/ou dos seus direitos, com o objectivo de acolher, enquadrar e, posteriormente, encaminhar estas crianças para a família natural, ou, quando esta se encontra incapaz de assumir a primordial responsabilidade do seu desenvolvimento, criar as condições para o accionamento jurídico-social da adopção.

Encontro-me sensibilizada para a problemática em estudo, cujo trabalho será realizado com um grupo de seis crianças de nacionalidade portuguesa, de ambos os sexos,

oriundas de meios sócio-económicos desfavorecidos e com graves carências que se encontram, por este motivo, no mínimo há um ano, numa instituição de acolhimento, alternativa à família. Têm com idades compreendidas entre os seis e os seis anos e meio e não apresentam nenhum diagnóstico de deficiência, frequentando o pré-escolar num Jardim de Infância da Segurança Social.

Para manter o anonimato, os nomes verdadeiros das crianças envolvidas no estudo serão substituídos por outros fictícios sendo então, as mesmas designadas como: Ana, Joana, Rui, Luís, Teresa e João.

## **5. Natureza do estudo**

O presente estudo, de carácter essencialmente exploratório, apoiar-se-á numa metodologia essencialmente descritiva e holística e para a sua elaboração orientar-me-ei pelas conceptualizações de vários autores, de entre os quais destaco Campbell e Stanley (1973), Cooper (1989), Marshall e Rossman (1989), Patton (1990), Cohen e Manion (1990) e Almeida e Freire (2000).

As teorias que possibilitam a elaboração de modelos emergentes começam a desenvolver-se no final da década de 1960-1970 e permitiram uma alternativa para os modelos anteriores (assentes, fundamentalmente, na dicotomia do clínico e do comportamentalista), nos quais os dados experimentais nem sempre são passíveis de interpretações suficientemente rigorosas ou amplas, no plano do comportamento humano (Estrela 1984: 66 ).

Como afirmam Marshall e Rossman (1989), a opção por uma pesquisa de ordem qualitativa depende, essencialmente, do próprio investigador. Trata-se de uma abordagem

de pendor naturalista e qualitativo, procurando, indutiva e holisticamente, compreender os fenómenos humanos que ocorrem em envolvimentos contextuais específicos.

Referem aqueles autores que o investigador, ao conduzir uma investigação, é orientado por determinados objectivos operacionais dependentes da natureza dos fenómenos e das suas variáveis, que podem assumir um carácter mais descritivo (pode-se comparar, associar ou correlacionar um conjunto de dados), ou explicativo (pode-se efectuar a predição das categorias ou valores dos fenómenos, bem como a explicação das relações de causalidade entre fenómenos).

A origem dos métodos qualitativos é anterior ao método experimental-positivista, contudo foi actualmente recuperada e valorizada, tendo em conta as novas preocupações investigativas (postura interpretativa dos comportamentos e dos fenómenos) das Ciências Sociais e Humanas, inscrevendo-se numa linha conceptual de investigação renovada, como forma metodológica de melhorar a compreensão das questões psico-educativas.

A pesquisa nesta área encontra-se, actualmente, em fase de grande evolução, ampliando os métodos e o seu foco de interesse e centrando a sua preocupação na captação da dinâmica do fenómeno psico-educacional na sua complexa realidade.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a abordagem qualitativa contém cinco características específicas: é descritiva; o ambiente natural constitui a fonte directa dos dados; o investigador é o instrumento principal e os dados são analisados de forma indutiva, dando-se especial relevância ao processo e às perspectivas dos participantes.

Acompanhando o desenvolvimento da investigação qualitativa, o estudo de caso – característica que se configura como a essência do presente estudo - constituiu-se como uma expressão importante desta nova tendência na pesquisa educacional. A necessidade prática de reflectir e compreender o significado e função do estudo de caso na

investigação das Ciências Humanas permite construir um quadro conceptual capaz de potenciar um melhor conhecimento e compreensão do tipo de fenómenos que ocorrem nesta área.

Nos anos 50, a Escola de Gestão e Administração de Harvard começou a definir o estudo de caso apenas como uma forma de relatório descritivo, mas, desde os anos 70, tem o mesmo vindo a ser redefinido como um meio metódico de organização e tratamento de dados de investigação que se propõe estudar, em profundidade, todas as variáveis em relação às quais o problema pode ser estudado de um modo descritivo, procurando o máximo de informação que possibilite a compreensão da problemática e o seu enriquecimento.

Neste âmbito, De Bruyne e Yin (1975) e Herbert (1990) apontam três características fundamentais do estudo de caso: toma por objecto um fenómeno contemporâneo, situado no contexto da vida real, as fronteiras entre o fenómeno estudado e o contexto não estão nitidamente demarcadas, se o investigador utiliza múltiplas fontes de dados.

Por outro lado, André e Lüdke (1986), salientam sete características: visa a descoberta, porque tendo por base um quadro teórico inicial, possibilita que, partir deste, novos aspectos podem ser detectados e novos elementos ou dimensões acrescentadas; enfatiza a "interpretação" em contexto, pois é necessária a apreensão aprofundada do sujeito, tendo em conta o contexto em que este se insere; busca representar a realidade de forma completa e profunda; utiliza uma variedade de fontes de informação; revela experiência vicária e permitem generalizações naturalistas (Stake, 1983); procura representar os diferentes e, às vezes, conflituosos pontos de vista presentes numa situação; e utiliza uma linguagem e uma forma acessível nos relatórios de pesquisa.

Nisbet e Watt (1978) caracterizam o desenvolvimento do estudo de caso em três fases: a fase aberta ou exploratória; a delimitação do estudo, e a análise sistemática e a elaboração do relatório. Estas três fases podem sobrepor-se em diversos momentos, não sendo fácil definir as linhas que as separam. Têm uma sequência linear, interpolam-se em vários momentos, através de um movimento constante.

A fase exploratória traduz o início do estudo, através de um plano ainda pouco definido, que se vai delineando à medida que o mesmo se vai desenvolvendo. Esta visão de abertura, tentando captar a realidade tal como ela é, deve existir ao longo de todo o estudo, operacionalizando a finalidade do mesmo, no sentido de representar uma unidade em acção.

Posteriormente à especificação das questões, ao estabelecimento dos primeiros contactos, e à localização das fontes de dados, necessários para o estudo, passa-se à sua delimitação, através da recolha sistemática de informação, utilizando para isso, instrumentos mais ou menos estruturados, bem como variadas técnicas, consoante as próprias características do objecto de estudo. Esta fase de selecção dos aspectos mais relevantes é essencial para a compreensão em profundidade da situação em análise.

A análise sistemática, que também pode surgir na fase exploratória, surge da necessidade de juntar e analisar a informação, tomando possível a sua disponibilidade aos informantes, de modo a permitir que manifestem a suas reacções sobre o interesse da mesma.

Na opinião destes autores, o estudo de caso é o estudo de “um caso” bem delimitado, devendo ter os seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo, seja ele simples e específico, ou complexo e abstracto.

Gouveia (1984) afirma que, como cada estudo de caso é entendido como único, a possibilidade de generalização não tem grande relevância. Em sua opinião existe, ainda, outro tipo de generalização, de âmbito profissional ou académico, na medida em que se podem reconhecer as bases comuns de diferentes estudos de caso, desenvolvidos contextualmente, que conferem maior amplitude ao objecto estudado.

Gil (1989) considera que a impossibilidade de generalização dos resultados obtidos pode ser ultrapassada ao estudar-se uma certa variedade de casos, seleccionados segundo alguns critérios: a busca de casos típicos (exploração de objectos que, em função da informação prévia, traduzam a expressão do tipo ideal da categoria); selecção de casos extremos (fornecem uma ideia dos limites dentro dos quais as variáveis podem oscilar) e procura de casos marginais (casos atípicos, que por contraste, permitem conhecer as possíveis causas de desvio) (Sabino, 1979).

Yin (1989: 23) salienta que, apesar de existirem diferentes tipos de estudos de caso, há tendência para se encontrar uma só definição, que se sistematiza do seguinte modo: “a case study is an empirical inquiry that: investigates a contemporary phenomenon within its real-life context; when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident; and in which multiple sources of evidence are used”.

De acordo com a generalidade dos autores, o estudo de caso é particularmente adequado às pesquisas exploratórias, como é o presente estudo e às primeiras fases de uma investigação sobre um tema complexo, porque permite a construção de hipóteses explicativas ou reformulação do problema. Devido à sua flexibilidade e ao estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objectos, utiliza de técnicas variadas de recolha de informação, tais como a observação, as entrevistas e os documentos (De Bruyne et al., 1975).

## **5. Delineamento do estudo**

Tendo em conta a problemática abordada, os objectivos definidos, o quadro conceptual apresentado e a natureza exploratória da investigação, delineei como estratégia investigativa uma metodologia essencialmente descritiva e holística.

No entanto, recorrerei também a alguns procedimentos estatísticos simples, admitido o pressuposto de que – sem esquecer as diferenças entre os paradigmas das investigações - estratégias metodológicas diferentes não se excluem, sendo benéfico estudar determinada problemática sob vários ângulos, recorrendo a métodos e perspectivas diferentes, no sentido da sua complementaridade (Simões 1996), de acordo, aliás, com o preconizado por Huberman e Miles (1991), quando definem o seu conceito de “continuum metodológico”.

No mesmo sentido se pronunciaram, aliás, outros autores, como Kemp e Adelman (1988), segundo os quais, no estudo de caso, as relações entre os fenómenos se podem tornar mais explícitas através do recurso à análise quantitativas simples dos dados. Idêntica é a posição de Triviños (1989), ao afirmar que na pesquisa qualitativa, o estudo de caso é, porventura, a modalidade mais relevante, sem prejuízo, embora, do recurso, em termos de procedimentos metodológicos, a uma estatística simples elementar.

Em síntese, pressupõe-se uma escolha criteriosa dos métodos a utilizar, em função dos objectivos definidos para a investigação e da resposta às questões de pesquisa enunciadas. Na verdade, a pesquisa que utilize métodos múltiplos pode contribuir para um maior rigor através da triangulação de dados, que possibilitará uma maior consistência e segurança relativamente à matéria em estudo. Tomando, por base os pressupostos teóricos e metodológicos enunciados, o estudo dos casos que constituem o presente trabalho de pesquisa foi estruturado em dois momentos.

## **6. Recolha dos Dados**

### **6.1. Instrumento de Recolha de Dados**

A aquisição da linguagem implica a apreensão das regras específicas de um determinado sistema linguístico, em termos de forma, conteúdo e uso da língua. No que concerne à forma, as regras adquiridas dizem respeito aos sons e respectivas combinações (fonologia), à formação e estrutura interna das palavras (morfologia) e à organização das palavras em frases (sintaxe). As regras referentes ao conteúdo (semântica) determinam o significado e a interpretação das palavras e respectivas combinações frásicas. As regras de uso (pragmática) visam a adequação ao contexto da comunicação.

Os dados do segundo momento do estudo serão recolhidos através da utilização de um teste de linguagem, em função dos objectivos e das questões de pesquisa formuladas. Este teste fez parte de um estudo realizado por Sim-Sim (1997), no sentido de equacionar as capacidades de compreensão e expressão oral das crianças em vários níveis etários, bem como de conhecer algumas das dificuldades que estas crianças apresentam na aquisição e desenvolvimento da sua língua materna e, ao mesmo tempo, contribuir para a definição de alguns marcos do desenvolvimento linguístico da população portuguesa.

Kaplan e Saccuzzo (1993) referem que a validade dos instrumentos é uma peça básica quando se pretende avaliar desempenhos ou capacidades, assim “pode ser definida como a sintonia entre o resultado obtido através da aplicação do instrumento e a capacidade/qualidade que se pretende medir” (Sim-Sim, 1997:28).

A validade de construção dos materiais, no que respeita à avaliação de desenvolvimento, está demonstrada na investigação de Sim-Sim (1997) através do

**QUADRO I**  
**TESTE DE AVALIAÇÃO**  
**DOMÍNIOS E CAPACIDADES LINGUÍSTICAS EM ANÁLISE**

Capacidades Domínio	RECEPTIVAS	EXPRESSIVAS
<b>LEXICAL</b>	Subteste de Definição Verbal	Subteste de Nomeação
<b>SINTÁCTICO</b>	Subteste de Compreensão de Estruturas Complexas Subteste de Reflexão Morfo-Sintáctica	Subteste de Completamento de Frases
<b>FONOLÓGICO</b>		Subteste de Segmentação e Reconstrução Segmental

Os subtestes de Definição Verbal e de Nomeação contêm exactamente os mesmos 35 itens lexicais que foram seleccionados na obra *Português Fundamental – Vocabulário e Gramática* (1984), divididos entre 77% de nomes (animais, alimentos, profissões, esquema corporal, elementos geográficos e figuras geométricos ) e 23% de verbos (acções comuns e específicas). As gravuras ( Anexo 10) referidas aos itens utilizados foram desenhadas por um profissional e apresentadas individualmente às crianças.

O primeiro subteste tem como objectivo conhecer o significado que a criança possui de cada palavra, através de respostas referenciadas como características relevantes do conceito representado por cada item (p.e. Diz-me o que é o golfinho?), pois, tal como afirma Sim-Sim, (1997:7) “o acesso ao significado corresponde à identidade categorial do item definido” As vivências, a idade e a experiência individual podem influenciar a extensão e a precisão do significado do item lexical. Deste modo, a criança, a partir das suas experiências vai gradualmente aproximando-se do significado socialmente partilhado pelos adultos e ao mesmo tempo, a definição inicia-se através da expressão de uma palavra, para posteriormente alcançar estruturas gramaticais mais complexas.

O objectivo do segundo subteste é “a apreciação da capacidade de atribuição de rótulos lexicais a itens” (Sim-Sim, 1997: 7), relacionados com as vivências das crianças,

obtida pelas respostas à questão: “O que é isto ?” associada à apresentação do respectivo desenho. O desenvolvimento lexical consiste na aquisição de novas palavras, dos significados respectivos e da sua ligação. Os erros de nomeação apresentados pelas crianças espelham as estratégias usadas, quando o rótulo lexical correcto é desconhecido, e podem ser indicadores preciosos de desenvolvimento.

Os subtestes Compreensão de Estruturas Complexas e Completamento de Frases pretendem avaliar o “conhecimento intuitivo das regras sintácticas que regulamentam a língua portuguesa” (Sim-Sim, 1997:7). Os itens seleccionados (32 e 30 respectivamente) foram submetidos à avaliação de uma linguísta, sendo os itens em omissão no subteste Completamento de Frases nomes, verbos e artigos.

O subteste Compreensão de Estruturas Complexas tem como objectivo específico avaliar o reconhecimento de um enunciado descontextualizado, através de uma pergunta realizada com base numa frase que podem ser mono ou plurioracional. A opção escolhida para testar a compreensão de um conjunto de estruturas do Português foi descontextualizar a frase e questionar o significado do enunciado proposto. A compreensão é um poderoso indicador da maturidade linguística da criança, já que, qualquer que seja o domínio ou estrutura, a mestria da compreensão precede a da produção, verificando-se que, em interacção comunicativa, a criança se serve do contexto como chave de compreensão da mensagem que lhe é dirigida, podendo globalmente compreender o significado sem que domine a construção sintáctica utilizada.

O objectivo do subteste de Completamento de Frases é avaliar a capacidade de identificação de lexicos semânticos e sintácticos, através da compreensão de uma frase em que falta 1, 2 ou 3 palavras. É uma das formas de avaliação de desempenho que inclui, simultaneamente, a compreensão e a produção, exigindo a utilização de

indicadores semânticos e sintácticos, presentes na frase, para seleccionar uma ou mais palavras em falta, de modo a reconstruir o enunciado de acordo com as regras da língua. Na medida em que numa prova de complemento de frases são várias as respostas possíveis, é de aceitar todas as alternativas, desde que semântica e sintacticamente correctas.

Os subtestes de Reflexão Morfo-Sintáctica e de Segmentação e Reconstrução Segmental pretendem avaliar o “conhecimento intuitivo ou implícito na língua e no distanciamento e análise consciente das estruturas linguísticas” (Sim-Sim, 1997:7). O primeiro subteste é composto por 22 itens dos quais 4 são de controlo, mantendo-se correctos gramaticalmente. Os outros estão incorrectos ou na ordenação das palavras, ou na concordância e regência. O outro subteste é constituído por 4 blocos que integram 10 itens (monossílabos e polissílabos), correspondente à reconstrução e segmentação silábica (bloco A e C) e à segmentação e reconstrução fonémica (bloco B e D).

No subteste de Reflexão Morfo-Sintáctica é pronunciada uma frase, pretendendo que a criança responda se ela está ou não correcta, que detecte o erro e o corrija. É um processo cognitivo de nível superior que reside na capacidade para julgar gramaticalmente uma frase, corrigindo-a (se for caso disso) e justificando a correcção. O julgamento da correcção sintáctica de um enunciado contempla uma gradação que vai desde o distanciamento que permite repetir, sem corrigir, uma frase incorrecta, até à explicação da razão da incorrecção. A aquisição tardia de uma estrutura específica determina uma maior dificuldade de apreciação da (a)gramaticalidade dessa estrutura.

O subteste de Segmentação e Reconstrução Segmental tem como objectivo avaliar a capacidade de reconhecimento de que a cadeia falada é constituída por segmentos que é possível isolar ou reconhecer, através da sílaba e do fonema. Segmentar e reconstruir são

processos de consciencialização fonológica que implicam distanciamento da cadeia fónica ouvida e estão directamente relacionados com a aprendizagem da leitura.

A segmentação conduz à análise dos segmentos do discurso, entendendo-se por segmento qualquer unidade linguística que pode ser isolada do resto de sequência, como é o caso das unidades lexicais, silábicas ou fonémicas. Segmentamos mais facilmente uma frase em palavras do que uma palavra em sílabas, ou uma sílaba em fonemas. A hierarquia de rapidez reproduz a escala de dificuldade.

O processo inverso é a reconstrução, através do qual se torna a encadear os segmentos dados como unidades isoladas. Pela reconstrução reorganiza-se a cadeia fónica, sendo mais fácil reconstruir do que segmentar. O tempo que medeia entre a apresentação de cada sílaba ou de cada fonema isolado também parece influenciar a reconstrução correcta da palavra (Sim-Sim, 1997).

### **6.1.2. Aplicação dos Subtestes de Linguagem**

A aplicação dos subtestes obedeceu a um conjunto de orientações gerais, nomeadamente o conhecimento prévio de cada um deles (o que se está a avaliar, como anotar e cotar as respostas das crianças e que material utilizar). O teste foi aplicado individualmente, num ambiente calmo, numa sala de educação de infância da instituição. Foi explicado às crianças o que se pretendia, sendo respeitado o ritmo próprio de cada uma, repetindo o item ou a questão sempre que solicitado, sem facultar qualquer ajuda, e só passando à questão seguinte depois da resposta correcta, incorrecta ou não resposta (Anexo 10). As respostas foram transcritas e depois cotadas segundo as instruções de cada subteste de Sim-Sim (1997).

O cálculo das pontuações obtidas por cada criança nos diferentes subtestes, bem como o valor máximo possível de ser atingido em cada um dos referidos subtestes, encontra-se referido nas respectivas matrizes (Anexo 10). A apresentação dos itens, em cada subteste, foi precedida pelas seguintes instruções e exemplos.

### **1. Subteste de Definição Verbal**

A apresentação dos 35 itens obedecem à seguinte ordem: açúcar; águia; ave; baleia; canguru; cara; cenoura; círculo; cotovelo; dentista; floresta; globo; golfinho; hortaliça; ilha; joelho; lagarto; maçã; ombro; pescador; pescoço; pinguim; praia; professor; pulso; rio; vinho; colorir; descansar; descascar; despejar; empurrar; medir; mergulhar; pegar.

(p.e.- Quero que me digas o que é aquilo que te vou perguntar. Pensa bem: O que é o açúcar?).

### **2. Subteste de Nomeação**

Os itens incluídos neste subteste são os mesmos 35 do subteste de Definição Verbal e as instruções de aplicação e respectivos exemplos são os que se seguem: As 35 gravuras foram apresentadas em dois blocos de itens, introduzidos por dois tipos de perguntas distintas.

*Bloco A:*

- O que é isto? (face à apresentação de gravuras ) (Anexo 10)

Respostas: açúcar; águia; ave; baleia; canguru; cara; cenoura; círculo, cotovelo; dentista; floresta; globo; golfinho; hortaliça; ilha; joelho; lagarto; maçã; ombro, pescador; pescoço; pinguim; praia; professor; pulso; rio; vinho.

*Bloco B:*

- O que está ( o menino, a menina, o senhor, a senhora) a fazer? (perante a apresentação de gravuras) (Anexo 10).

Respostas: colorir; descansar; descascar; despejar; empurrar; medir; mergulhar; pegar.

### **3. Subteste de Compreensão de Estruturas Complexas**

Dizer à criança: - Ouve com atenção. Vou-te dizer-te uma frase e fazer-te uma pergunta para tu responderes em seguida.

1. O carro vermelho da mãe teve um furo.

P: De que cor é o carro da mãe?

2. O locutor anunciou o prémio mais importante.

P: O que é que o locutor anunciou?

3. Hoje ou vamos à feira ou vamos ao jardim.

P: Onde é que vamos hoje?

4. Os eucaliptos que vimos no nosso passeio eram mais altos do que os castanheiros.

P: Quais eram as árvores mais altas?

5. O pai autorizou os meninos a irem ao cinema.

P: Quem é que foi ao cinema?

6. Nem o Miguel chegou nem o João saiu.

P: Quem é que não chegou?

7. A menina que estava a falar com a Marta tinha um vestido azul.

P: Quem é que tinha um vestido azul?

8. Quando a professora chegou à escola ainda a Rita não estava na sala.

P: Quem é que chegou primeiro à escola?

9. A mãe pediu ao André que fosse com ela ao supermercado.

P: Quem foi ao supermercado?

10. O cão do meu vizinho ladra sempre que me vê chegar da escola.

P: Quando é que o cão do meu vizinho ladra?

11. O leão, que o tigre mordeu, saltou por cima da zebra.

P: Quem é que saltou por cima da zebra?

12. Quando o Rui chegou a casa já o Tiago estava a ler o jornal.

P: Quem é que chegou primeiro a casa?

13. O senhor, a quem o pai do João falou no café, tinha uma gravata amarela.

P: Quem é que tinha uma gravata amarela?

14. O pai perdeu o autocarro porque o relógio estava atrasado.

P: Porque é que o pai perdeu o autocarro?

15. Porque o Benfica jogava naquele dia, o André foi ao futebol.

P: Porque é que o André foi ao futebol?

16. Sempre que chovia, o gato do vizinho saltava para a minha janela.

P: Quando é que o gato do vizinho saltava para a minha janela?

17. A Ana vestiu a gabardina visto que estava a chover.

P: Porque é que a Ana vestiu a gabardina?

18. Se não chover, a Rita irá passear de bicicleta.

P: O que é que acontecerá se não chover?

19. Se não chovesse, o André tinha ido à feira com o pai.

P: O que é que tinha acontecido se não chovesse?

20. Para comprarem uma prenda para a mãe, o pai levou a Rita e o João à loja.

P: Para que é que eles foram à loja?

21. O João levantou-se cedo para chegar a tempo à estação.

P: Para que é que se levantou cedo o João?

22. O menino foi arranhado pelo gato.

P: Quem é que arranhou o menino?

23. O João prometeu à mãe arrumar o quarto.

P: Quem é que arrumará o quarto?

24. O rapaz foi beijado pela rapariga.

P: Quem é que beijou?

25. Os irmãos decidiram ficar com os primos no jardim.

P: Quem é que ficou no jardim?

26. O leão foi atacado pelo tigre.

P: Quem é que atacou?

27. Não veio uma única pessoa à festa.

P: Quem é que não veio à festa?

28. O João disse à Maria que lhe emprestasse o livro.

P: A quem é que vão emprestar o livro?

29. Ao pé de si, o menino viu um ratinho branco.

P: Onde é que estava o ratinho branco?

30. Tanto o João como o Pedro gostaram do filme.

P: Quem é que gostou do filme?

31. Uma única pessoa não veio à festa.

P: Quem é que não veio à festa?

32. A carteira foi-me roubada no autocarro.

P: Aonde é que me roubaram a carteira?

#### 4. Subteste de Completamento de Frases

Pedir à criança para completar as frases apresentados pela seguinte ordem:

1. A Rita comeu um bolo e o Tiago comeu dois bolos. Eles comeram três-----.
2. O Bruno estava a ver na televisão um ----- de terror.
3. A manteiga que eu pus no ----- era saborosa.
4. Ao pequeno-almoço misturei o leite com o -----.
5. O pai levou as duas bicicletas . A bicicleta azul é da Joana e --- bicicleta amarela é do Jorge.
6. Os rapazes e raparigas daquela escola fizeram uma festa de Natal. Eles usaram chapéus verdes e ----- usaram chapéus vermelhos.
7. Eu tenho vários livros de música. São os ----- livros preferidos.
8. Tu tens uma bola e eu tenho uma raqueta. É a tua bola e a ----- raqueta.
9. Os ----- pais não me deixam deitar depois das 10horas da noite.
10. Um homem que canta é um -----.
11. O homem que faz o pão é um -----.
12. No Verão parece que o sol ----- com mais força.
13. No Inverno gosto de ----- o vento a soprar nas árvores.
14. O avião da TAP ----- no aeroporto de Lisboa.
15. Ontem o Benfica ----- com o Sporting.
16. Na Primavera as árvores estão cheias de -----.

17. No Verão o Tiago costuma passar as --- na praia porque os seus pais alugam lá--- casa.
18. O macaco subiu à ----- e pôs-se a comer banana.
19. O Tiago leu uma história daquele ----- que lhe emprestaste.
20. Eu calço as ----- antes dos sapatos.
21. O Rui agarrou na cana de ----- e foi até ao rio para ver se conseguia ---algum----.
22. O meu blusão tem seis ----- dourados.
23. Fui ver uma ----- de cavalos e o mais veloz ganhou uma -----.
24. A Joana precisou de comprar fruta, leite e pão e por isso foi ao -----.
25. O Ricardo gosta muito de ler e por isso ele pede sempre à mãe que lhe compre -----
26. O meu carro novo teve um furo no -----.
27. As crianças acharam piada ao ----- comprido da girafa.
28. O cãozinho ao ver o dono abanou o -----.
29. A menina ----- tinha um vestido azul ganhou um prémio.
30. Um cantor é um homem que -----

##### 5. Subteste de Reflexão Morfo-Sintáctica

Dizer à criança:

- Ouve com atenção. Vou-te dizer uma frase para tu repetires. Depois vais dizer-me se a frase que eu te disse está ou não correcta. Se não estiver correcta, vais corrigi-la.

a) Repete: - amanhã o Tiago foi à praia com os pais.

b) Esperar que a criança repita e perguntar:

- A frase está correcta ou incorrecta? Se a criança responder que está incorrecta perguntar: Onde?

c) No caso de a criança identificar o erro, perguntar-lhe: Então como é que se deve dizer correctamente?

A ordem de apresentação dos 22 itens seleccionados é a seguinte:

- 1- amanhã o Tiago foi à praia com os pais
- 2- os óculos da Maria era cinzento
- 3 - \*as girafas têm um pescoço comprido.
- 4 - muro cavalo o saltou o
- 5 - o amarelo, o verde e o azul é uma cor
- 6 - o bebé fez barulho antes que adormecer
- 7 - o cão coçou por causa das pulgas que o atacaram
- 8 - \*os livros e as revistas compram-se nas livrarias.
- 9 - se no Domingo está bom tempo, vou à praia
- 10 - muitas coisas sucederam depois do Luís sair à escola
- 11 - a mãe sobe para o comboio antes do comboio parta
- 12 - as rosas e os cravos é uma flor
- 13 - o Jorge e o Bruno não tem medo da água do mar
- 14 - a gente ganhámos a aposta
- 15 - mas só que eles não estavam no jardim porque fazia frio
- 16 - com mexe a comida a colher a mãe
- 17 - ao Jorge dado foi um prémio
- 18 - Luís e Jorge não vão para a rua
- 19 - \*vamos limpar esta sala cuidadosamente.
- 20 - ao jantar comerá-se gelado
- 21 - que bom que era que ela vem esta noite

22 - \*os pais deram ao Jorge e à Joana um presente.

\* Os itens assinalados com o asterisco representam as frases “correctas”.

## **6. Subteste de Segmentação e Reconstrução Segmental:**

### *Bloco A – Reconstrução Silábica*

Dizer à criança:

- Vou dizer-te uma palavra partida e tu vais ouvi-la e repeti-la inteira.

Os 10 itens seleccionados são: ca-ma; por-ta; blo-co; ban-co; sa-pa-to; ma-ca-co; cão; sa-pa-tei-ro; ca-ni-ve-te; ca-be-lei-rei-ro.

### *Bloco B – Reconstrução Fonémica*

Dizer à criança:

- Ouve com atenção. Os bocadinhos são agora ainda mais pequenos. Depois de eu dizer a palavra partida, tu vais dizer inteira.

Os 10 itens que integram este bloco são os seguintes: ch-á; v-i; s-ó; s-u-l; ch-a-ve; v-e-j-o; v-i-a-g-em; j-o-v-e-m; s-a-ch-o; s-i-f-ão.

### *Bloco C – Segmentação Silábica*

Dizer à criança:

- Agora vou dizer-te a palavra inteira e tu vais parti-la em bocadinhos.

São os seguintes os 10 itens deste bloco: bola; pá; sapato; porta; macaco; sapateiro; sabonete; piparote; cabeleireira; sal.

### *Bloco D – Segmentação Fonémica*

Dizer à criança:

- Ouve com atenção. Quero que partas em bocadinhos ainda mais pequenos.

A listagem dos 10 itens é a que se segue: chá; vi; só; sul; chave; vejo; viagem; jovem; sacho; sifão.

## **7. Tratamento e Análise de Dados**

Em consonância com “o objecto de estudo” e de acordo com os fundamentos metodológicos que estão na base desta pesquisa, no tratamento dos dados recolhidos empregarei técnicas de análise quantitativo-descritivas, conjuntamente com técnicas de análise qualitativo-interpretativas (análise documental), através de um processo interactivo de atribuição de significado e representatividade (Erickson, 1986; Huberman e Miles, 1991).

O Quadro III apresenta, de modo sintético, as estratégias utilizadas na recolha, tratamento e análise dos dados do estudo.

Como no mesmo se pode verificar, no primeiro momento os dados recolhidos, através dos relatórios de avaliação clínica, psicológica, pedagógica terapêutica e de linguagem, foram analisados através de procedimentos qualitativo/descritivos (análise documental).

Para melhor compreender e aprofundar as respostas às questões de pesquisa inicialmente formuladas, no segundo momento da investigação os dados recolhidos em “situação” através do Teste de Avaliação da Linguagem de Sim-Sim (1997) terão uma análise quantitativo/descritiva, de modo a permitir a obtenção de uma “avaliação” individual de cada criança, relacionando o seu nível cronológico com o seu nível de desenvolvimento e identificando os domínios e capacidades onde se verificam maiores dificuldades, ou um possível atraso de desenvolvimento linguístico, no respectivo desempenho.

**Quadro II**  
**Estratégias de Recolha, Tratamento e Análise de Dados**

Fases do Estudo	Técnica/Estratégia	Instrumento	Análise	Procedimentos
1º M O M E N T O	- Avaliação Clínica - Avaliação Psicológica  - Avaliação Pedagógica  - Avaliação Terapêutica  - Linguagem	- Informação Clínica - Teste de Goodnough, Prova perceptiva de Bender, Teste de Inteligência de Raven; - Avaliação pedagógica com base nas Orientações Curriculares do Pré-Escolar - Observação directa, Teste de Desenvolvimento Gráfico; Teste de Frosting; Teste de Integração Sensorial De Stallings - Bateria de Linguagem de Reynell; Teste de Bankson, Teste de articulação Teste de discriminação Auditiva de Pares Mínimos de Alcoitão	Análise Documental	Qualitativo/ Interpretativo através da análise documental
2º M O M E N T O	Teste de linguagem de Sim-Sim (1997)	Subtestes de: Definição verbal; Nomeação; Compreensão de Estruturas Complexas; Reflexão Morfo-Sintáctica; opletamento de Frases e Segmentação e Reconstrução Segmental.	Análise do índice de dificuldade dos itens e de cada subteste de linguagem; Análise do desempenho individual por domínios e capacidades linguísticas; Análise das variáveis sexo e idade (em meses). Cruzamento individual das análises do segundo com o primeiro momento do estudo.	Quantitativo/ descritivos,, através da recolha de dados em situação.

Neste sentido, no próximo capítulo, serão apresentados e interpretados, numa perspectiva de análise interactiva, os dados recolhidos nas duas fases do estudo. A informação recolhida, através do conjunto de relatórios de avaliação, permitiu uma caracterização individual de cada criança nas diversas áreas do seu desenvolvimento e, mais especificamente, ao nível dos défices ou dificuldades na área da linguagem oral. Os resultados dos vários subtestes de linguagem serão apresentados através de quadros, tabelas (e gráficos) que possibilitam uma leitura mais fácil dos dados.

Por fim, no sentido de proceder a uma articulação significativa dos dados analisados e na procura de resposta às questões inicialmente formuladas, procedi a uma análise de conjunto, através do cruzamento dos resultados obtidos nos dois momentos da recolha de dados, que permite não apenas realçar aspectos concordantes e discordantes e

identificar quais os domínios e capacidades linguísticas mais problemáticos, mas também a eventual existência de atrasos cronológicos significativos no desenvolvimento linguístico das crianças em risco, em termos de idade cronológica. Tal abordagem possibilitou-me, ainda, uma reflexão final relativamente à problemática em estudo.

## CAPÍTULO V

### APRESENTAÇÃO E ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS

#### Introdução

Constitui-se como objectivo deste capítulo aceder à compreensão das questões subjacentes à problemática em estudo e, eventualmente, à despistagem e/ou aprofundamento de alguns outros aspectos que a análise interpretativa dos dados venha a evidenciar sobre um tema tão complexo, como é a aquisição e desenvolvimento da linguagem.

Em termos processuais procedo num primeiro momento, à caracterização de cada um dos seis casos, descrevendo: a história de vida de cada criança, através dos dados recolhidos nos relatórios sócio-jurídicos, que constam dos seus processos individuais; o e seu perfil de desenvolvimento global, com base nos relatórios de avaliação, nas dimensões clínica, psicológica, pedagógica, terapêutica e linguística, realizados no ano de 2001, pelos técnicos da Instituição de acolhimento (Psicóloga, Terapeuta Ocupacional e Terapeuta da Fala), pela Educadora do Jardim-de-Infância que as crianças frequentam e pela Médica da Consulta de Desenvolvimento do Hospital Dstrital de Faro.

Seguidamente de acordo, com a problemática da investigação, ative-me ao estudo da área linguística, através da aplicação aos protagonistas do estudo de um teste de linguagem (Sim-Sim, 1997), constituído por seis subtestes (Definição Verbal; Nomeação; Compreensão de Estruturas Complexas; Completamento de Frases, Reflexão Morfo-Sintáctica e Segmentação e Reconstrução Segmental) que irá permitir delinear, mais especificamente o perfil linguístico dos mesmos.

## CAPÍTULO V

### APRESENTAÇÃO E ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS

#### Introdução

Constitui-se como objectivo deste capítulo aceder à compreensão das questões subjacentes à problemática em estudo e, eventualmente, à despistagem e/ou aprofundamento de alguns outros aspectos que a análise interpretativa dos dados venha a evidenciar sobre um tema tão complexo, como é a aquisição e desenvolvimento da linguagem.

Em termos processuais procedo num primeiro momento, à caracterização de cada um dos seis casos, descrevendo: a história de vida de cada criança, através dos dados recolhidos nos relatórios sócio-jurídicos, que constam dos seus processos individuais; o e seu perfil de desenvolvimento global, com base nos relatórios de avaliação, nas dimensões clínica, psicológica, pedagógica, terapêutica e linguística, realizados no ano de 2001, pelos técnicos da Instituição de acolhimento (Psicóloga, Terapeuta Ocupacional e Terapeuta da Fala), pela Educadora do Jardim-de-Infância que as crianças frequentam e pela Médica da Consulta de Desenvolvimento do Hospital Dstrital de Faro.

Seguidamente de acordo, com a problemática da investigação, ative-me ao estudo da área linguística, através da aplicação aos protagonistas do estudo de um teste de linguagem (Sim-Sim, 1997), constituído por seis subtestes (Definição Verbal; Nomeação; Compreensão de Estruturas Complexas; Completamento de Frases, Reflexão Morfo-Sintáctica e Segmentação e Reconstrução Segmental) que irá permitir delinear, mais especificamente o perfil linguístico dos mesmos.

Os resultados obtidos por cada criança nos diferentes subtestes serão organizados em tabelas que apresentam as pontuações totais obtidas em cada subteste, bem como a indicação da pontuação máxima possível, possibilitando, assim a leitura individual analítica de cada “caso”.

Mais especificamente os resultados obtidos pelas crianças nos seis subtestes de linguagem são discutidos, ao longo do presente capítulo: em termos de análise lexical, através do subteste de Definição Verbal e de Nomeação; a nível sintáctico através dos subtestes de Compreensão de Estruturas Complexas, do Completamento de Frases e da Reflexão Morfo-Sintáctica, e no domínio fonológico, através do Subteste de Segmentação e Reconstrução Segmental.

Os resultados obtidos em cada subteste, agrupados por domínios linguísticos, permitem verificar quais o(s) domínio(s) em que as crianças individualmente, ou em grupo, apresentam maiores dificuldades e melhor desempenho.

A análise destes domínios, nas correspondentes capacidades compreensiva e expressiva da linguagem, parece ser um bom indicador do conhecimento semântico, riqueza lexical e do desenvolvimento linguístico geral de cada criança.

Parece-me também oportuno analisar as pontuações obtidas nos vários subtestes em relação à idade (em meses) e ao sexo, pois permite comparar com os valores médios que podem ser lidos como indicadores de crescimento.

Num segundo momento, procederei a uma análise global dos seis casos, de modo a obter uma perspectiva de conjunto, salientando os pontos mais relevantes em termos de desenvolvimento, ao nível dos vários domínios e capacidades linguísticas em análise, recorrendo, simultaneamente, como referência, aos marcos do desenvolvimento da linguagem, em termos cronológicos.

A análise interpretativa de todos estes resultados será também articulada com as avaliações realizadas em 2001 pelo departamento de terapia da fala, procedendo ao cruzamento dos resultados obtidos nas duas fases de recolha o que permitirá uma análise interactiva que possibilitará traçar o perfil de desenvolvimento da linguagem de cada criança.

## 1. Caracterização individual dos “casos”

A investigação é composta pelo estudo de seis “casos”, correspondentes a cada uma das seis crianças: a Ana, a Joana, o Rui, o Luís, a Teresa e o João. Todos os protagonistas do estudo são crianças de nacionalidade portuguesa, que se encontram institucionalizadas no mínimo há um ano, e têm idades compreendidas entre os 72 e os 76 meses.

### 1.1 O “caso” da Ana

O Quadro III apresenta os dados pessoais da primeira protagonista do estudo, a Ana.

**Quadro III**  
**Características da Ana**

Características Criança	Idade	Nacionalidade	NºElementos do Agregado	Tempo de Internamento	Motivo de Internamento	Projecto de Vida
Ana	74 meses	Portuguesa	4 (Ana mãe, irmão mais novo, padrasto)	3 anos	Negligência, irresponsabilidade e imaturidade da Progenitora	-Internamento indeterminado, com visitas da progenitora -Accionamento jurídico da adopção

A Ana nasceu a 18 de Outubro de 1995 e foi internada na Instituição de acolhimento no dia 22 de Março de 1999, a pedido de Centro Regional de Segurança Social do Algarve, devido a ser constantemente abandonada, em casa, pela progenitora

que, por motivos profissionais, não podem assumir a guarda da menor, verificando-se também a ausência de apoio por parte dos outros familiares. No boletim de nascimento, não consta a menção de paternidade e, devido à imaturidade e irresponsabilidade revelada pela mãe, foi pedido o seu internamento - e o do seu irmão mais novo - por tempo indeterminado, visto o regresso à família não se perspectivar como alternativa de futuro.

### 1.1.1 Desenvolvimento Global

A avaliação do desenvolvimento global da Ana foi realizada segundo cinco áreas: a clínica, a psicológica, a pedagógica, a terapêutica e a da linguagem (Quadro IV). A leitura horizontal do quadro IV demonstra que, em termos de informação médica, a Ana tem um desenvolvimento clínico dentro dos parâmetros normais, tratando-se de uma criança sem deficiências em termos físicos e mentais.

**Quadro IV**  
Avaliação do desenvolvimento Global  
Ana

Áreas/Dimensões	Indicadores
<b>Clínica</b>	
<b>Psicológica</b>	. Imaturidade intelectual, gráfico-perceptiva e emocional . Pouca tolerância à frustração
<b>Pedagógica</b>	. Atraso global de desenvolvimento . Dificuldades no cumprimento das regras . Baixas competências sociais
<b>Terapêutica</b>	. Desordem vestibular hipotónica . Dispraxia no planeamento motor . Emocionalmente muito sensível . Lentidão na aprendizagem
<b>Linguagem</b>	. Défice no domínio de noções cognitivas/verbais . Dificuldades na execução de ordem compostas . Vocabulário reduzido . Frases morfo-sintácticas . Discurso pouco estruturado . Dificuldade na identificação de frases agramaticais . Utilização da linguagem como meio de interacção social

Na dimensão psicológica, a avaliação realizada (através dos testes de Goodnough, Rawen e Bender) revela imaturidade ao nível do funcionamento intelectual, gráfico-perceptivo e emocional, com comportamentos de introspecção e labilidade emocional,

recusando a criança, por vezes, o diálogo/contacto com o outro e manifestando pouca tolerância à frustração.

A avaliação pedagógica, com base nas Orientações Curriculares, revela que a Ana tem um atraso global de desenvolvimento, nomeadamente na área de formação pessoal e social, traduzido na dificuldade em aceitar o “não” ou em ser contrariada, o que, por vezes, interfere nas suas relações afectivas e sociais, quer com as outras crianças, quer com os adultos. É uma criança que facilmente se desinteressa pelas actividades propostas, sendo a sua capacidade de atenção e concentração reduzidas. Mostra dificuldade quanto ao cumprimento de regras, não gostando de ser contrariada, nem aceitando uma resposta negativa àquilo a que se propõe, mesmo que se lhe seja explicada a razão. Em termos cognitivos, revela um desenvolvimento adequado à sua faixa etária.

Na avaliação terapêutica realizada, os resultados obtidos, através de observação directa e dos testes de Frosting, Stallings e de Desenvolvimento Gráfico, demonstram que esta criança apresenta desordem vestibular hipotónica, com comportamentos hipotónicos de um modo geral (ansiedade face ao movimento, a pessoas estranhas e a situações novas e desconhecidas) e dispraxia de desenvolvimento, com problemas no planeamento motor (é emocionalmente muito sensível, requer muita atenção e demonstra lentidão na aprendizagem, com falta de habilidade e perícia). É-lhe recomendada intervenção terapêutica duas vezes por semana, através de treino específico de integração sensorial, ao nível do movimento e das competências sociais.

A avaliação efectuada pela terapeuta da fala, com base em diversos testes linguísticos (Reynell, Barkson, de Articulação e de Discriminação Auditiva), demonstra que esta criança apresenta desfasamento, em relação ao seu nível etário, na componente compreensiva (dificuldade no domínio de um conjunto de noções cognitivo-verbais que

impedem a execução de ordens com três ou quatro palavras de conteúdo ou ordens compostas e complexas) e na componente expressiva (vocabulário pouco diversificado, com uso de frases com estruturas morfo-sintáticas simples e, às vezes, pouco correctas gramaticalmente; não identificação de frases agramaticais; fraca estruturação do seu discurso e dificuldades cognitivo-verbais). Nem sempre respeita as regras básicas de interacção comunicativa e utiliza a linguagem para interagir socialmente com o meio.

A área da linguagem vai ser analisada mais detalhadamente, nos domínios lexical, sintáctico e fonológico e nas capacidades compreensiva e expressiva, através dos resultados obtidos nos seis subtestes que constituem o teste de linguagem de Sim-Sim (1997).

### **5.2.1. Desenvolvimento Linguístico**

O Quadro V corresponde aos totais de pontuação obtidos pela Ana em cada um dos seis subtestes de linguagem, em comparação com as pontuações máximas possíveis dos mesmos.

Em termos globais, pode afirmar-se que a Ana (74 meses), dados os resultados alcançados no conjunto dos seis subtestes, teve um desempenho global dentro do razoável face ao resto do grupo (Quadro XXI).

No subteste de Definição Verbal, a Ana obteve a pontuação de 32,5 pontos em 70 possíveis, o que traduz um desempenho médio. Demonstrou dificuldades no acesso ao significado das palavras, nomeadamente quanto à identificação categorial dos 35 itens que compõem o subteste, obtendo a pontuação de 1,5 pontos, em apenas quatro deles. Respondeu incorrectamente em cinco itens, ficando os restantes vinte e cinco com 1

ponto, o que corresponde a uma maior percentagem de definições perceptuais ou funcionais características do nível etário inferior (Anexo 11).

**Quadro V**  
**Pontuações Obtidas nos Subtestes**

Subtestes	Definição Verbal	Nomeação	Comp. De Estruturas Complexas	Compl. de Frases	Reflexão Morfo-Sintáctica	Segmentação e Segmental			
						A	B	C	D
<b>Pontuação Máxima</b>	70	70	32	30	62	10	10	10	10
<b>Pontuação Obtida</b>	32,5	49	22	13	17	10	0	2	0

Na globalidade, pode afirmar-se que a Ana revela um desenvolvimento lexical fraco a nível da capacidade de atribuir significados às palavras e das ligações entre elas, traduzido pelo desfasamento em relação aos valores médios que podem ser entendidos como indicadores do desenvolvimento lexical (Anexo 7).

Dos 70 pontos possíveis no subteste de Nomeação, a criança atingiu 49, o que evidencia um bom desempenho linguístico. Este resultado demonstra que a Ana tem capacidade para atribuir rótulos lexicais correctos a itens que fazem parte do conhecimento quotidiano, tal como se pode concluir da pontuação máxima (2 pontos) que obteve em vinte itens e dos resultados de 1 ponto obtidos em nove itens, correspondentes à designação de um atributo classificativo os restantes seis itens não obteve respostas correctas (Anexo 12). A Ana revela um léxico infantil razoavelmente extenso, com poucos erros de nomeação (Anexo 6).

Os resultados destes dois subtestes, que integram o domínio lexical, mostram-nos que a percentagem de respostas certas na Nomeação é superior à percentagem de respostas correctas na Definição Verbal, o que demonstra que o conhecimento lexical precede a definição do referido item, tal como podemos observar nos valores indicativos da linha de crescimento lexical (Anexo 5).

Prosseguindo, constata-se pela análise do Quadro V que a Ana mostra um desempenho linguístico ao nível do suficiente na Compreensão de Estruturas Complexas, tendo obtido 22 pontos, o melhor resultado do conjunto das crianças, neste subtteste (Quadro XXI).

A Ana revela razoável capacidade de avaliação do conhecimento intuitivo das regras sintácticas da língua materna, através do reconhecimento do enunciado descontextualizado em 22 itens, contra respostas incorrectas em 10 itens (Anexo 16). A este nível, o seu desempenho aproxima-se dos valores médios tidos como indicadores do desenvolvimento do domínio sintáctico.

No subtteste de Completamento de Frases, não conseguiu atingir uma boa prestação, ficando abaixo da concretização média, tendo utilizado poucos indicadores semânticos e sintácticos na reconstrução dos enunciados propostos, o que demonstra dificuldade de desempenho a nível do domínio sintáctico. Obteve apenas 13 pontos, em 30 possíveis (Anexo 14).

Este resultado significa que a criança tem dificuldade na identificação e extração das regras de organização frásica da língua materna, o que se reflecte no facto de utilizar, no seu discurso, frases simples, dada a sua incapacidade de compreensão e formulação de frases multioracionais, que exigem um grau de complexidade superior (Quadro IV).

No subtteste de Reflexão Morfo-Sintáctica, a Ana obteve 17 dos 62 pontos possíveis, valor que constitui a melhor pontuação dos protagonistas do estudo, neste âmbito embora sem conseguir detectar nem corrigir o erro em nenhum dos itens enunciados, o que revela dificuldades no conhecimento implícito e explícito das regras sintácticas da língua, bem como na capacidade de reflexão sobre elas. Este resultado evidencia um grande desfasamento no desenvolvimento sintáctico, traduzido nos 11

pontos de repetições exactas e 5,5 pontos em repetição corrigida, não tendo a Ana conseguido em nenhum item, detectar o erro e a correspondente correcção (Anexo 16), o que torna patente, alguns problemas de desempenho na reflexão morfo-sintáctica. Esta dimensão do domínio morfo-sintáctico é um processo cognitivo de nível superior que a Ana não atingiu, encontrando-se ainda na primeira etapa deste processo, tendo apenas demonstrado, em metade do teste, a sensibilidade linguística não consciente que permite repetir sem corrigir uma frase incorrecta.

Os resultados alcançados no conjunto dos três subtestes que constituem o domínio sintáctico (compreensão de estruturas complexas, completamento de frases e reflexão morfo-sintáctica), parecem demonstrar que a Ana ainda não domina totalmente as estruturas básicas da língua materna, o que costuma acontecer por volta dos 5 anos, revelando desfasamento ao nível do crescimento sintáctico, que ainda está bastante longe de estar construído (Anexo 8).

No bloco A do subteste de Segmentação e Reconstrução Segmental, a Ana obteve bom desempenho, atingindo a pontuação máxima de 10 pontos. Demonstrou boa capacidade de reconstruir as sílabas, tornando a encadear os segmentos dados como unidades isoladas, reorganizando a cadeia fónica (Anexo 16). Esta capacidade de reconstrução é a mais fácil de adquirir e já está bem consolidada nesta criança.

No bloco B do referido subteste, a Ana revelou imensas dificuldades em reorganizar as cadeias fónicas ouvidas, não conseguindo aceder ao significado de nenhuma palavra, pelo que obteve pontuação nula (Anexo 17). Deste modo, verifica-se que, ao contrário da reconstrução silábica, a reconstrução fonémica ainda não está adquirida, pois requer maior capacidade de atenção e um processo mnésico mais difícil de acesso ao significado da palavra.

Por outro lado, no bloco C, alcançou 2 pontos num total de 10 possíveis (Anexo 18), o que traduz um fraco desempenho na análise dos itens enunciados, nos segmentos que os compõem e na sua divisão por unidades silábicas. A consciência fonológica materializada na segmentação silábica é muito fraca e ainda não está consolidada.

A prestação da Ana, no bloco D, foi nula pois não conseguiu segmentar fonemicamente nenhum dos itens apresentados, revelando muitas dificuldades na concretização deste bloco (Anexo 19). Verifica-se que esta criança ainda não adquiriu a capacidade de segmentar na base do fonema, o que exige o isolamento dos componentes da sílaba, processo mais tardio e alcançado depois da segmentação silábica.

Em termos globais, no que ao desenvolvimento fonológico se refere, o conjunto de resultados dos quatro blocos aponta para graves carências na evolução da consciência linguística, ou seja, sobre a capacidade da criança de reflectir intuitivamente, analisar e explicitar as regras e relações da língua materna (Anexo 7).

Em síntese, a Ana conseguiu as melhores pontuações no subtteste de Nomeação, com 49 pontos, e no bloco A do subtteste de Segmentação e Reconstrução Segmental, com 10 pontos. Pelo contrário, no mesmo subtteste, mas no bloco C e D, alcançando os piores desempenhos obtendo pontuações de 0 pontos, enquanto que no subtteste de Reflexão Morfo-Sintáctica obteve um resultado abaixo da média (Anexo 20).

De um modo geral, esta criança, apresenta melhor desempenho linguístico no domínio lexical e maior dificuldades no domínio fonológico (Anexo 21).

A Ana conseguiu melhores pontuações a nível da capacidade compreensiva da linguagem do que na capacidade expressiva, em consonância com os valores obtidos nos subttestes relativos a estas capacidades (Anexo 22). Esta melhoria de desempenho ligeira

não pode ser considerada significativa, demonstrando a criança bastantes dificuldades linguísticas nas duas componentes (Anexo 9).

Estes resultados são, aliás, muito semelhantes aos obtidos na avaliação da área da linguagem (Quadro III), que revelam défice de conhecimento de noções cognitivas/verbais, dificuldade na execução de ordens compostas e de identificação de frases agramaticais, bem como a utilização de um discurso pouco estruturado, sobretudo com a utilização de frases morfo-sintáticas e um vocabulário pobre.

### 5.3. O “caso” da Joana

No Quadro VI, estão representadas as características pessoais da Joana, a segunda protagonista do estudo.

A Joana nasceu em Faro a 28 de Dezembro de 1995. Foi acolhida na Instituição no dia 13 de Julho de 1999 a pedido do Tribunal de Família de Menores, devido aos progenitores serem toxicodependentes e viverem numa barraca sem as mínimas condições de habitabilidade. A criança ficava constantemente entregue a si mesma, deambulando sozinha frequentemente pelo bairro degradado onde residia.

**Quadro VI**  
**Características da Joana**

Características Criança	Idade	Nacionalidade	NºElementos Do Agregado	Tempo de Internamento	Motivo de Internamento	Projecto de Vida
Joana	72 meses	Portuguesa	3 (Joana, mãe e pai)	3 anos	.Progenitores toxicodependentes .Más condições de habitabilidade .Negligência	.Internamento indeterminado, com visitas dos progenitores .Accionamento jurídico da adopção

Foi acolhida por tempo indeterminado, recebe visitas frequentes da progenitora e não se prevêem, num futuro próximo, condições para a sua reinserção familiar.

### 1.2.1 Desenvolvimento Global

O Quadro VII, apresenta a síntese da avaliação clínica, psicológica, pedagógica, terapêutica e de linguagem da Joana.

O Quadro VII permite-nos afirmar que a Joana é uma criança a quem, em termos clínicos, não foram diagnosticadas deficiências, segundo a avaliação médica efectuada na consulta de desenvolvimento do Hospital Distrital de Faro.

Com base na avaliação psicológica realizada através dos testes de Goodnough, de inteligência de Rawen e da prova perceptiva de Bender, a Joana apresenta uma grande imaturidade em termos de funcionamento intelectual, gráfico-perceptivo e emocional, com dificuldade no controlo postural e introspecção, recusando, muitas vezes, o diálogo/contacto com o outro.

**Quadro VII**  
**Avaliação do Desenvolvimento Global**  
**Joana**

Áreas/Dimensões	Indicadores
<b>Clinica</b>	. Normal
<b>Psicológica</b>	. Imaturidade intelectual, gráfico-perceptiva e emocional . Introspecção . Dificuldade postural
<b>Pedagógica</b>	. Atraso global de Desenvolvimento . Revela inibição . Dificuldades na sociabilidade . Dificuldade na comunicação oral
<b>Terapêutica</b>	. Desordem vestibular Hiporeactiva . Dispraxia no planeamento motor . Emocionalmente muito sensível . Lentidão na aprendizagem
<b>Linguagem</b>	. Défice no domínio de noções cognitivas/verbais . Dificuldade na execução de ordens compostas . Vocabulário reduzido . Frases morfo-sintácticas pouco correctas . Dificuldade na execução de ordens compostas . Dificuldade na identificação de frases agramaticais . Discurso pouco estruturado . Uso pouco frequente da linguagem como meio de interacção social . Dificuldades na utilização de regras de comunicação

Na avaliação pedagógica efectuada, segundo as áreas conteúdos das Orientações Curriculares, esta criança demonstra grande dificuldade em comunicar com os adultos,

embora em situações de jogo consiga comunicar com as outras crianças. Revela ser bastante inibida, com dificuldade em expressar-se espontaneamente, não sendo perceptível a sua linguagem, pelo que necessita ser muito estimulada a este nível. Revela inibição, não participando nas actividades orais, e sente as suas próprias dificuldades, sobretudo ao nível da expressão linguística.

A avaliação terapêutica, realizada através de observação directa e de testes de desenvolvimento gráfico e de integração sensorial, entre outros, evidenciou que a Joana apresenta desordem vestibular hiporeactiva (é uma criança hiporeactiva ao toque, com nível de actividade muito baixo, com baixa auto-estima, que não gosta de brincadeiras que impliquem movimento e que fica assustada com medo de cair, ou quando pessoas estranhas lhe dirigem o olhar) e que tem dispraxia de desenvolvimento, com problemas no planeamento motor (não elabora actividades de acordo com a sua idade cronológica, é hipotónica, emocionalmente muito sensível, necessita de protecção, pois queixa-se muito, é pouco cooperativa e colaboradora e revela falta de habilidade e perícia, demorando muito tempo a aprender novas actividades). São-lhe recomendadas sessões terapêuticas individuais e em grupo, duas vezes por semana.

Na área da linguagem, os testes de discriminação auditiva, de articulação de Barkson e de Reynell demonstram uma grande imaturidade para o seu nível etário, tanto na componente compreensiva (dificuldade no domínio de um conjunto de noções cognitivo-verbais que impede a execução de ordens com três ou quatro palavras de conteúdo ou ordens compostas e complexas), como na componente expressiva (vocabulário pouco diversificado, com uso de frases com estruturas morfo-sintácticas simples e, às vezes, gramaticalmente pouco correctas; não identificação de frases agramaticais; fraca estruturação do discurso; e dificuldades cognitivo-verbais). No que à

pragmática diz respeito, verifica-se que utiliza pouco a linguagem para interagir socialmente com o meio e manifesta dificuldade em respeitar as regras básicas de interacção comunicativa.

De acordo com a problemática e os objectivos do estudo, esta dimensão do desenvolvimento irá ser analisada mais especificamente, no ponto seguinte, através dos resultados obtidos nos seis subtestes de linguagem aplicados.

### 1.2.2 Desenvolvimento Linguístico

O Quadro VIII apresenta as pontuações obtidas pela Joana, no conjunto dos vários subtestes de linguagem e permite-nos constatar que a mesma revela uma prestação fraca em relação ao seu nível cronológico (72 meses), tal como se pode verificar no Quadro XXI.

No subteste de Definição Verbal conseguiu um desempenho linguístico perto da média, traduzido na obtenção de 30,5 pontos, por referência ao total possível de 70 pontos. Esta criança teve um desempenho linguístico de 1,5 pontos em três itens e 0 pontos em seis itens, restando vinte e seis com 1 ponto. Estes resultados demonstram que a Joana ainda não adquiriu o significado de grande parte das palavras utilizadas pelas crianças, como por exemplo, dos que designam animais, frutos e objectos.

**Quadro VIII**  
Pontuações Obtidas nos Subtestes  
Joana

Subtestes	Definição Verbal	Nomeação	Comp. De Estruturas Complexas	Compl. de Frases	Reflexão Morfo-Sintáctica	Segmentação e Reconstrução Segmental			
						A	B	C	D
Pontuação Máxima	70	70	32	30	62	10	10	10	10
Pontuação Obtida	30,5	53	11	10	14,5	10	2	2	0

As definições dadas dos itens enunciados expressam a atribuição características funcionais ou perceptuais, mas não a de estruturas gramaticais que expressem relações

ou definições categoriais particularizadas (Anexo 11). Aquele tipo de definições ainda incipientes revelam desfasamento em termos de desenvolvimento, considerado o nível etário da Joana, pois a partir dos 4 anos já se começa a verificar a utilização de definições categoriais (Anexo 7), sobretudo quando o item pertence a classes mais conhecidas (animais e alimentos, entre outros).

A Joana obteve 53 pontos no subteste de Nomeação, cuja pontuação máxima possível é de 70 pontos, o que se pode considerar um razoável desempenho linguístico neste campo. Esta pontuação, resultante das respostas correctas de 2 pontos, em vinte e três itens, de 1 ponto, em sete itens, e de 0 pontos em cinco itens (Anexo 13), traduz a capacidade para atribuir rótulos lexicais correctos a pouco mais de metade dos itens que compõem o subteste, a que correspondem elementos de uso corrente. A criança fez alguns erros de nomeação, demonstrando o desconhecimento do item correcto e a utilização da subgeneralização (uso restritivo) da categorização (Anexo 6).

Os resultados dos dois primeiros subtestes, que representam o domínio lexical revelar que a Joana, tal como se verifica no Quadro VI, possui pouco vocabulário para o seu nível cronológico (aos seis anos o léxico infantil é extenso). No entanto, a percentagem de nomeação é bastante superior à de definição das palavras (Anexo 5).

No subteste de Compreensão de Estruturas Complexas, a Joana conseguiu atingir 11 pontos em 32 possíveis, ficando muito abaixo de um valor médio, pois obteve apenas 11 pontos, contra respostas incorrectas em 21 itens, o que demonstra dificuldades ao nível do desempenho linguístico nesta área (Anexo 1). Este fraco desempenho significa um défice na aquisição de estruturas sintácticas, em termos de compreensão, de acordo com as dificuldades apresentadas na execução de ordens compostas (Quadro VIII).

Esta criança teve um fraco desempenho no subteste de Completamento de Frases, alcançando o resultado mais baixo (10 pontos) do conjunto das seis crianças - o que significa dificuldade na reconstrução de frases, através da utilização de itens lexicais gramaticalmente correctos -, acumulando 10 pontos positivos contra 20 nulos (Anexo 15). Esta baixa pontuação demonstra a utilização de poucos indicadores sintácticos e semânticos e a dificuldade de identificação de regras de organização frásica da língua materna, o que também se constata através da utilização de frases simples e, por vezes, pouco correctas (Quadro VIII).

No subteste de Reflexão Morfo-Sintáctica, a Joana obteve a pior pontuação das seis crianças, acumulando só 14,5 pontos, resultantes do somatório dos 7 pontos obtidos em repetições exactas e dos 7,5 pontos alcançados em repetições corrigidas (em onze itens). Não detectou nem corrigiu o erro em nenhuma alínea (Anexo 15), o que revela a não aquisição da competência que tem por base o conhecimento intuitivo e que permite tornar explícito se um enunciado está ou não segundo as regras sintácticas da língua materna. A Joana encontra-se na primeira fase deste processo, conseguindo repetir, sem corrigir, uma frase incorrecta.

O conjunto dos resultados destes três subtestes, que compõem o domínio sintáctico, significa um défice de desenvolvimento (Anexo 8), que impede as capacidades de compreensão e formulação de frases multi-oracionais, que requerem um grau de complexidade superior ao da utilização de frases simples.

No bloco A do subteste de Segmentação e Reconstrução Segmental, a referida criança conseguiu a pontuação máxima (10 pontos). Este resultado revela que a mesma já adquiriu a capacidade de se distanciar da cadeia fónica ouvida (sílabas), extraindo o seu significado e reconstruindo as palavras pelo que acertou em todos os itens (Anexo 16).

Este resultado demonstra que já adquiriu a capacidade de reconstruir o significado das sílabas.

No bloco B do referido subteste, conseguiu reconstruir os fonemas pronunciados em dois itens, errando os restantes oito, demonstrando, igualmente, dificuldades na maior parte do subteste. Foi, no entanto, a criança que conseguiu a melhor pontuação neste bloco, o que já indica o início da apetência para distanciar-se do fonema ouvido, para reconstruí-lo, em seguida. Deste modo, pode afirmar-se que a Joana ainda não consolidou esta capacidade por ser mais difícil reconstruir fonemas, o que requer a utilização de um processo mnésico superior.

Prosseguindo a análise interpretativa dos dados sistematizados no Quadro VIII, constata-se que a Joana também demonstrou dificuldades na segmentação silábica das palavras que compõem cada item do bloco C do mesmo subteste. Conseguiu, tal como no bloco B, acertar em duas segmentações silábicas, o que se traduziu em 2 pontos (Anexo 18). Este resultado parece demonstrar, de igual modo o início da capacidade para dividir em unidades pequenas um enunciado ouvido.

No bloco D, não conseguiu acertar em nenhum dos itens propostos, pelo que obteve uma pontuação nula não sendo, portanto, capaz de realizar a segmentação fonémica dos itens (Anexo 19). Não será porém, de estranhar esta fraca pontuação, dado o resultado obtido no bloco de segmentação silábica e até porque a segmentação fonémica, ser um processo mais difícil que o anterior.

Os resultados do conjunto dos quatro blocos do subteste de Segmentação e Reconstrução Segmental revelam que a Joana, no domínio fonológico, ainda se encontra na fase inicial da capacidade de reconhecimento da constituição da cadeia fônica ouvida

(p.e. sílabas e fonemas), através de dois processos inversos: a segmentação e a reconstrução.

Em termos de conjunto, a Joana obteve melhor desempenho linguístico no subteste de Nomeação (53 pontos) e no bloco A – Reconstrução Silábica do subteste de Segmentação e Reconstrução Segmental (10 pontos) que constituem a pontuação máxima possível. Pelo contrário, no mesmo subteste, mas no bloco D, não alcançou qualquer ponto. No subteste de Definição Verbal teve um desempenho médio. Nos restantes subtestes, esteve abaixo da pontuação média (Anexo 20)

O conjunto das suas pontuações revela que o seu melhor domínio é o lexical, traduzido nos valores acima da média obtidos nos subtestes de Definição Verbal e de Nomeação, enquanto que o pior domínio é o fonológico, dados os seguintes resultados: bloco B, 2 pontos; C e D zero pontos. Apenas no bloco A obteve a pontuação máxima. Quanto ao domínio sintáctico, onde encontra-se abaixo da média nos três subtestes (Anexo 21).

A Joana demonstra muitas dificuldades na capacidade compreensiva, obtendo, nos subtestes correspondentes, pontuações consideradas abaixo do razoável, melhorando ligeiramente ao nível da capacidade expressiva (Anexo 22), embora este resultado, também não se possa considerar relevante. Estas pontuações vão ao encontro dos indicadores do nível da linguagem que se podem observar na avaliação representada no Quadro VII, onde se evidencia a utilização de um discurso pouco estruturado, em frases morfossintácticas, com pouco vocabulário e com défice de noções cognitivas/verbais, entre outras, que reforçam as dificuldades manifestadas, sobretudo nas dimensões sintáctica e fonológica, analisadas nos subtestes de linguagem aplicados.

### 1.3 O “caso” do Rui

O Quadro IX permite-nos conhecer as características do Rui, através da informação sócio-jurídica constante do seu processo individual.

Este protagonista do estudo nasceu em Lisboa a 23 de Dezembro de 1995, e foi acolhido nesta instituição, pela primeira vez, a 29 de Outubro de 1996 e, pela segunda vez, a 16 de Abril de 1999. A criança é fruto de uma relação ocasional da mãe com um homem mais velho e, durante a sua gestação, esteve a mesma internada numa instituição em Lisboa.

**Quadro IX**  
**Características do Rui**

Características Criança	Idade	Nacionalidade	NºElementos Do Agregado	Tempo de Internamento	Motivo de Internamento	Projecto de Vida
Rui	72 meses	Portuguesa	4 (Rui, mãe, 1 irmã e 1 irmão mais novos)	1º- 1 ano 2º- 3 anos	.Imaturidade da progenitora .Negligência .Contexto familiar desorganizado e desestruturado	.Confiança Judicial à Instituição .Sem visitas familiares .Futura adopção

Após o nascimento do Rui, a mãe regressou ao seu contexto familiar desorganizado/destruturado, em Lagos, o que, aliado à sua imaturidade geral, comprometeu as suas capacidades/competências como mãe, o que a levou a negligenciar os cuidados a ter com o filho.

O Rui não recebe visitas de familiares e prevê-se que o seu projecto de vida passe por uma futura adopção.

#### 1.3.1. Desenvolvimento Global

O Quadro X, dá-nos uma panorâmica do perfil de desenvolvimento do Rui, nas vertentes clínica, psicológica, pedagógica, terapêutica e de linguagem.

A análise do Quadro X revela, pela informação clínica obtida na consulta de desenvolvimento do Hospital Distrital de Faro, que o Rui não apresenta nenhum diagnóstico de deficiência e se enquadra nos padrões de crescimento normais.

A nível psicológico, a avaliação realizada pela psicóloga da Instituição onde a criança se encontra internada mostra que a mesma apresenta imaturidade gráfico-perceptiva e emocional, embora possua recursos em termos de funcionamento intelectual. Revela, também, um ligeiro atraso no desenvolvimento global, sendo as áreas mais fortes as pessoais/sociais e da audição/linguagem e as mais fracas a locomotora, a da coordenação olho/mão e a do raciocínio prático. O Rui tem comportamentos de défice de atenção/concentração e hiperactividade.

**Quadro X**  
**Avaliação do Desenvolvimento Global**  
**Rui**

Área/Dimensões	Indicadores
<b>Clínica</b>	.Normal
<b>Psicológica</b>	.Imaturidade intelectual, gráfico-perceptiva e emocional .Bons recursos intelectuais .Hiperactividade
<b>Pedagógica</b>	.Atraso global de desenvolvimento .Baixas competências sociais .Instabilidade emocional
<b>Terapêutica</b>	.Défice de integração sensorial .Défice de percepção visual .Hiperactividade
<b>Linguagem</b>	.Atraso significativo da linguagem .Dificuldade na execução de ordens compostas .Dificuldades na componente compreensiva e expressiva .Problemas de articulação .Má inteligibilidade do seu discurso .Utilização da linguagem como meio de interacção social

A educadora de infância que tem acompanhado esta criança, baseada nas áreas curriculares para o pré-escolar, constatou a existência um atraso de desenvolvimento global, considerado o seu nível etário, sendo a área da formação pessoal e social a mais crítica e a que necessita de ser trabalhada em primeiro lugar, com o objectivo de que o

Rui adquira a estabilidade emocional necessária ao desenvolvimento e aprendizagem nas restantes áreas, porque é uma criança com bastante potencial.

A avaliação a nível terapêutico, feita por observação directa e pela aplicação de vários testes (integração sensorial e desenvolvimento gráfico) traduz-se em resultados que expressam défice de integração e modulação sensorial, imaturidade de percepção visual e défice de atenção e hiperactividade, que se repercutem em dificuldades nas aquisições pré-escolares e na autonomia, aconselhando-se a continuação de apoio terapêutico adequado.

O Rui foi acompanhado – de 1999 a Fevereiro de 2001 - pelo departamento da terapia da fala da Instituição, porque apresentava um atraso significativo de linguagem, bem como alterações ao nível da articulação, que afectavam a inteligibilidade do seu discurso, embora, à data desta avaliação (Novembro de 2001), já não frequentasse as sessões de terapia, por se verificar que ultrapassou as lacunas iniciais, aconselhando-se uma nova avaliação ao fim de seis meses.

Esta dimensão do desenvolvimento será avaliada mais minuciosamente, nos domínios lexical, sintáctico e fonológico e na componente compreensiva e expressiva, através dos subtestes de linguagem, no ponto seguinte.

### **1.3.2. Desenvolvimento Linguístico**

O Quadro XI representa as várias pontuações alcançadas pelo Rui, na sua prestação nos seis subtestes de linguagem.

O Rui tem 72 meses e teve um desempenho muito semelhante à Joana, ao obter resultados fracos nos mesmos subtestes que a sua colega, do mesmo nível etário (Anexo

10). Estes resultados demonstram lentidão na aquisição e no desenvolvimento da linguagem.

**Quadro XI**  
**Pontuações Obtidas nos Subtestes**  
**Rui**

Subtestes	Definição Verbal	Nomeação	Comp. De Estruturas Complexas	Compl. de Frases	Reflexão Morfo-Sintáctica	Segmentação e Segmental		Reconstrução	
						A	B	C	D
Pontuação Máxima	70	70	32	30	62	10	10	10	10
Pontuação Obtida	26,5	49	12	11	16,5	9	0	3	0

No subteste de Definição Verbal, verifica-se que o Rui conseguiu a pontuação de 26,5 pontos em relação aos 70 máximos possíveis, o que revela um desempenho abaixo da média. Estes pontos resumem o somatório do 1,5 pontos em cinco itens, e de 0 pontos em onze itens, e ainda, de dezanove itens com 1 ponto (Anexo 11). Tais resultados demonstram que a capacidade de atribuir significado aos itens enunciados se resume a expressões com uma só palavra, significando a atribuição de uma característica funcional ou perceptual e o desconhecimento de noções categoriais ou de relação, o que se começa a verificar, mais ou menos, nas crianças a partir dos quatro anos, sobretudo em itens que pertencem a classes mais usuais na sua linguagem (Anexo 7).

O Rui foi das seis crianças a que obteve a pontuação mais baixa no subteste de Nomeação, embora se situe igualmente acima da linha média, com 40 pontos (2 valores em vinte itens, contra 0 valores em seis itens e 1 valor em nove itens) (Anexo 12). No que se refere à capacidade de atribuição de rótulos lexicais correctos aos itens apresentados em imagens, apesar da percentagem ser superior à definição dos léxicos, encontra-se longe do extenso vocabulário que as crianças do seu nível cronológico apresentam (Anexo 3). Utiliza sobretudo, quando desconhece o rótulo lexical correcto, a subgeneralização, ou seja, o uso restritivo da categorização (Anexo 6).

Revela, assim, um défice de desenvolvimento, que vai ao encontro da avaliação efectuada pela terapeuta da fala (Quadro X) e significa um atraso significativo de linguagem, tanto a nível da definição verbal, como da nomeação, onde a pontuação alcançada é muito baixa (Anexo 5).

No subteste de Compreensão de Estruturas Complexas, o Rui alcançou 12 pontos, situando-se, portanto, abaixo da concretização média do subteste. Os 12 pontos positivos que alcançou contrastam com os 0 pontos em 20 itens, o que também exprime dificuldades no desempenho linguístico no que respeita à compreensão de estruturas complexas (Anexo 13). A sua prestação traduz a sua dificuldade, por um lado, de compreensão (Quadro X) e, por outro, de domínio das estruturas sintácticas.

Prosseguindo, esta criança não obteve uma boa pontuação no subteste de Completamento de Frases, conseguindo alcançar apenas mais um ponto que a Joana, ou seja, 11 pontos, ficando, deste modo, demonstrado que tem dificuldades na produção de itens lexicais nos planos semântico e sintáctico, que completem as frases enunciadas (Anexo 14). O Rui obteve exactamente a mesma pontuação que a Joana, tanto nos itens correctos como incorrectos, demonstrando que tem as mesmas dificuldades linguísticas, e tornando evidente a sua pouca capacidade para utilizar indicadores sintácticos e semânticos correctos, não identificando as regras de organização frásica, o que se pode constatar no Quadro X, que aponta para um atraso significativo de linguagem.

No subteste de Reflexão Morfo-Sintáctica, o Rui obteve uma razoável pontuação, conseguindo 16,5 pontos (11 pontos em repetições exactas e 5,5 pontos em repetições corrigidas, em 11 itens). Não foi, todavia, capaz, em nenhum item, de detectar o erro e a correspondente correcção (Anexo 15). Este desempenho revela que o Rui, tal como as anteriores crianças, ainda não possui a capacidade que permite repetir, sem corrigir, uma

frase incorrecta e explicitar a razão dessa incorrecção. Encontra-se na primeira fase deste processo de evolução, ou seja, vai nele emergindo a sensibilidade linguística, que lhe possibilitou, em metade do teste, repetir sem corrigir automaticamente o enunciado.

Os resultados alcançados nos três subtestes que constituem o domínio sintáctico, no sentido de perspectivar a linha de desenvolvimento segundo alguns valores indicativos do seu nível etário, parecem significar que o Rui ainda não adquiriu na íntegra a capacidade de identificar a (a)gramaticalidade e a organização das estruturas frásicas e de compreender as estruturas complexas, o que é característico do nível etário anterior ao desta criança (Anexo 8).

Passando ao subteste de Segmentação e Reconstrução Segmental, no bloco A, o Rui alcançou 9 pontos. Apesar de não ter conseguido a pontuação máxima, pode considerar-se que teve bom desempenho, revelando boa capacidade de reconstruir correctamente as sílabas apresentadas como unidades isoladas. Em dez itens, acertou em nove, só errando um. Revelou, assim, um bom desempenho neste bloco do subteste (Anexo 16).

Tal como a Ana, não conseguiu organizar fonemas de modo a aceder à palavra, revelando pouca capacidade de atenção e de distanciamento do significado. Não conseguiu acertar em nenhum item, obtendo uma pontuação nula e revelando, pois, grandes dificuldades na concretização do bloco B (Anexo 17).

Quanto ao bloco C, conseguiu mais um ponto que a Ana, acertando na segmentação das sílabas das palavras que constituem os dez itens, embora demonstrasse também um fraco desempenho linguístico. O Rui conseguiu acertar em três segmentações silábicas (Anexo 18) e, com três pontos, alcançou a melhor pontuação do conjunto das

seis crianças, juntamente com mais duas delas. Embora não seja um bom resultado, aproxima-se do valor médio da pontuação máxima.

Por último, relativamente ao bloco D, não obteve nenhum ponto ao errar todos os itens, significando isto uma má prestação na segmentação fonémica. Concretizando, os 0 pontos obtidos neste bloco significam bastantes dificuldades em identificar os fonemas que constituem as sílabas pronunciadas (Anexo 19).

Numa apreciação conjunta dos quatro blocos, pode afirmar-se que a criança demonstra não possuir ainda a competência de reconstrução e segmentação fonémica. Constata-se, sim, que enquanto a reconstrução silábica já se encontra consolidada a fonémica começa a emergir, o que revela atraso de desenvolvimento neste domínio (Anexo 8).

Na globalidade, e de acordo com o Anexo 20, verifica-se que o melhor resultado obtido pelo Rui foi no subteste de Nomeação, seguindo-se-lhe os restantes com pontuação abaixo da média. O seu pior desempenho verificou-se nos blocos B e D do subteste de Segmentação e Reconstrução Segmental.

Para além do resultado máximo que obteve no bloco A do subteste de Segmentação e Reconstrução Segmental e do resultado do subteste de Nomeação, esta criança apresenta, nos restantes, pontuações muito fracas. O seu melhor domínio é o lexical (Anexo 21).

De acordo com os dados do Anexo 22 o Rui, revelou bastantes dificuldades, a nível da capacidade compreensiva, traduzidas nas baixas pontuações conseguidas nos três subtestes que a ela se reportam. Na capacidade expressiva, melhorou ligeiramente o desempenho, obtendo pontuações um pouco superiores, pelo menos em dois dos três subtestes que constituem esta componente, embora, no global, manifeste dificuldades de

desempenho, em comparação com a panorâmica geral das aquisições nas duas componentes (Anexo 9).

#### 1.4. O “caso” do Luís

O quarto protagonista do estudo é o Luís, que apresenta como características principais as que se encontram sistematizadas no Quadro XII.

O Luís nasceu a 4 de Agosto de 1995, em Santarém e foi acolhido, conjuntamente com duas irmãs mais novas, na Instituição no dia 12 de Janeiro de 2000, devido a situação sócio-familiar grave, caracterizada por negligência nos cuidados mínimos de higiene, alimentação, educação e segurança, que colocou em risco a sua integridade física.

**Quadro XII**  
**Características do Luís**

Características Criança	Idade	Nacionalidade	Nº Elementos Do Agregado	Tempo de Internamento	Motivo de Internamento	Projecto de Vida
Luís	76 meses	Portuguesa	5 (Luís, pai, mãe, 2 irmãs mais novas)	2 anos	.Negligência grave .Maus tratos físicos e psicológicos .Instrumentalização das crianças .Alcoolismo	.Confiança Judicial, sem visitas familiares .Futura adopção

Dado o seu ambiente familiar ser conflituoso e agressivo, com ausência de hábitos regulares de trabalho, situação económica precária, grande mobilidade geográfica, alcoolismo e comportamentos marginais que se verificam, há algumas gerações, na sua família.

Dado o grave contexto familiar, e o desinteresse dos pais face à situação dos menores foi concedida confiança judicial à Instituição de acolhimento e não se prevê a sua reinserção familiar. O seu projecto de vida passa por uma futura adopção.

### 3.2.1 Desenvolvimento Global

Como podemos observar, o Quadro XIII apresenta a síntese da avaliação do desenvolvimento global do Luís, em cinco dimensões: clínica, psicológica, pedagógica, terapêutica e de linguagem.

Em termos de informação médica, o Luís não apresenta sintomatologia de qualquer deficiência comprovada e inscreve-se, em termos de crescimento, nos valores normais dos indicadores do desenvolvimento desta área.

A nível psicológico, a avaliação realizada ao Luís, no ano de 2001, revela que o mesmo apresentava imaturidade no que se refere ao funcionamento intelectual, gráfico-perceptivo e emocional, com instabilidade psicomotora, dificuldade no controlo postural, dispersão e dificuldade de atenção/concentração.

**Quadro XIII**  
Avaliação do Desenvolvimento Global  
Luís

Áreas/Dimensões	Indicadores
<b>Clínica</b>	.Normal
<b>Psicológica</b>	.Imaturidade intelectual, gráfico-perceptiva e emocional .Instabilidade psicomotora .Hiperactividade
<b>Pedagógica</b>	.Atraso global de desenvolvimento .Baixo poder de atenção/concentração .Instabilidade emocional
<b>Terapêutica</b>	.Instabilidade psicomotora .Hiperactividade .Défice de integração bilateral .Défice de sequenciação .Défice de percepção visual
<b>Linguagem</b>	.Défice no domínio de noções cognitivas/verbais .Dificuldade na execução de ordens compostas .Vocabulário reduzido Frases morfos-intácticas pouco correctas .Dificuldade na identificação de frases agramaticais .Discurso pouco estruturado .Utilização da linguagem como meio de interacção social .Dificuldade em respeitar as regras da comunicação

O relatório da avaliação pedagógica indica que as suas dificuldades quanto à atenção/concentração se repercutem negativamente nas várias áreas de conteúdo, não

atingindo os objectivos definidos nas Orientações Curriculares para a sua faixa etária, que estão na base das competências necessárias à transição para o 1º ciclo do Ensino Básico.

Na avaliação terapêutica, a criança apresentou, de um modo geral, instabilidade psicomotora, com baixo poder de atenção/concentração e hiperactividade, algumas dificuldades de integração sensorial, com défice de integração bilateral e sequenciação, e ainda, da percepção visual. É-lhe recomendada intervenção terapêutica, a fim de minimizar estas lacunas, com sessões em grupo, duas vezes por semana, através de treino específico da motricidade fina e da percepção visual.

Na avaliação da terapia da fala o Luís apresenta resultados abaixo dos esperados para a sua idade, tanto a nível da componente compreensiva (dificuldade no domínio de um conjunto de noções cognitivo-verbais, que impedem a execução de ordens com três/quatro palavras de conteúdo ou ordens compostas e complexas), como da componente expressiva (vocabulário pouco diversificado, com uso de frases com estruturas morfo--sintácticas simples, e, às vezes, pouco correctas gramaticalmente; não identificação de frases agramaticais; fraca estruturação do discurso; e dificuldades cognitivo-verbais). Em termos de pragmática, nem sempre respeita as regras básicas de interacção comunicativa, embora utilize a linguagem para interagir socialmente com o meio. O Luís tem potencial para as ultrapassar as lacunas, se beneficiar de estimulação.

No ponto seguinte, podemos analisar melhor as lacunas do Luís, a nível da linguagem, segundo a pontuação alcançada no teste de linguagem de Sim-Sim (1997).

#### **1.4.2. Desenvolvimento Linguístico**

O Quadro XIV apresenta os resultados obtidos pelo Luís nos subtestes de linguagem: Definição Verbal, Nomeação, Compreensão de Estruturas Complexas,

Completamento de Frases Reflexão Morfo-Sintáctica e Segmentação e Reconstrução Segmental.

Analisando Quadro XIV, podemos afirmar que o Luís tem 76 meses e que teve um desempenho razoável no conjunto dos subtestes, revelando uma melhor prestação do que a sua colega do mesmo nível cronológico, a Teresa (Quadro XXI).

**Quadro XIV**  
Pontuações Obtidas nos Subtestes  
Luís

Subtestes	Definição Verbal	Nomeação	Comp. De Estruturas Complexas	Compl. de Frases	Reflexão Morfo-Sintáctica	Segmentação e Reconstrução Segmental			
						A	B	C	D
Pontuação Máxima	70	70	32	30	62	10	10	10	10
Pontuação Obtida	39	61	17	20	16,5	10	1	3	0

O Luís conseguiu o melhor desempenho do grupo das seis crianças no subteste de Definição Verbal, alcançando 39 valores em relação à pontuação máxima possível de 70, posicionando-se, portanto, acima da média. Obteve 1,5 pontos em dez itens e só num item não conseguiu pontuar; nos vinte e quatro restantes obteve 1 ponto (Anexo 11). Conseguiu aceder ao significado categorial da palavra em menos de metade do teste, enquanto na outra metade acedeu à definição perceptual e funcional dos itens, o que revela um desenvolvimento lexical dentro do suficiente, a nível dos significados das palavras e da ligação entre ambos (Anexo 7).

Esta criança obteve a melhor pontuação do subteste de Nomeação (61 pontos) demonstrando um óptimo desempenho linguístico na aquisição de novas palavras e nas redes de ligação entre elas. No Anexo 12, podemos observar que conseguiu a pontuação máxima em vinte e oito itens, 1 ponto em cinco itens e unicamente em dois itens não respondeu correctamente. O somatório das suas pontuações, para além de ser o melhor do grupo, revela que o Luís apresenta um bom desenvolvimento a nível da atribuição de

rótulos lexicais correctos aos itens apresentados como imagens e, conseqüentemente, um bom léxico infantil (Anexo 3).

Em termos de crescimento lexical, verifica-se que o Luís se situa num plano razoável no que se refere à aquisição de novas palavras, dos respectivos significados e das relações entre ambos, com uma percentagem maior de respostas correctas no nível da nomeação que no nível da definição verbal, de acordo com o quadro de comparação de percentagens destes dois processos (Anexo 5).

O desempenho do Luís, no subteste de Compreensão de Estruturas Complexas, foi médio, com 17 pontos no total, não conseguindo responder correctamente em 18 itens, o que constitui, no entanto, um razoável desempenho linguístico de mais ou menos 50% do teste (Anexo 13). De acordo com o Quadro XIV, as dificuldades por ele manifestadas, no que concerne à compreensão das estruturas complexas, traduzem a não aquisição das capacidades de comparação e formulação, que requerem um grau de complexidade superior. Apresenta, portanto, algumas lacunas, neste âmbito, apesar de se encontrar no fim do período pré-escolar (Anexo 9).

O Luís, ao obter 20 pontos, nos 30 possíveis no subteste de Completamento de Frases, conseguiu ter a melhor pontuação do grupo de estudo, traduzida na utilização de um conjunto de itens lexicais correctos no complemento das frases propostas. Obteve melhor pontuação que a Joana e o Rui, verificando-se, assim, que conseguiu acertar em 20 itens, contra 10 itens que não conseguiu superar (Anexo 14), demonstrando um desempenho linguístico ainda não totalmente consolidado. A compreensão da estrutura frásica não se encontra adquirida, sobretudo a nível da coordenação, considerando que neste nível etário começou a surgir combinações com correctores temporais e causais e a consolidação e aperfeiçoamento de estruturas sintácticas já existentes.

No subteste de Reflexão Morfo-Sintáctica, esta criança alcançou 16,5 pontos nas suas respostas, que se dividiram entre repetições exactas (11 pontos) e corrigidas, (5,5 em 11 itens) não conseguindo identificar nem corrigir os erros gramaticais, na maior parte das vezes corrigidos ao serem repetidos (Anexo 15). Significa que o Luís, tal com as restantes crianças do grupo, adquiriu tardiamente as estruturas específicas que determinam uma maior dificuldade de apreciação da (a)gramaticalidade dessa mesma estrutura. O Luís não detectou nem corrigiu nenhum erro em nenhuma alínea, demonstrando, deste modo, grandes dificuldades linguísticas a nível da reflexão morfo-sintáctica.

Ao nível do domínio sintáctico o conjunto de resultados demonstra que o Luís ainda não domina na totalidade as estruturas básicas da organização frásica da língua materna, e revel défice de crescimento sintáctico para o seu nível cronológico.

No bloco A do subteste de Segmentação e Reconstrução Segmental, obteve a pontuação máxima (10 pontos). Este bom desempenho traduziu-se na reconstrução silábica dos dez itens apresentados como cadeias fónicas que são identificadas e traduzidas numa palavra com significado (Anexo 16). Demonstrou, assim, que consegue fazer a reconstrução silábica dos itens.

No bloco B do referido subteste, conseguiu, por uma vez, reorganizar a cadeia fónica ouvida, errando todos os restantes itens, o que também pode revelar falta de atenção e pouca capacidade de distanciamento de significado (Anexo 17). Tal como a Joana, o Luís foi uma das crianças que conseguiu pontuar neste subteste, embora com um único ponto, demonstrando, tal como os outros protagonistas, grandes dificuldades na reconstrução fonémica.

Alcançou 3 pontos, tal como o Rui, no bloco C do mesmo subteste, fraca prestação e evidencia pouca capacidade de segmentação nas unidades silábicas dos dez enunciados (Anexo 18). O Luís obteve a mesma pontuação da Joana neste bloco, acertando em duas segmentações silábicas o que não constitui, no entanto, uma boa prestação.

No que ao bloco D se refere, (Anexo 20 tal como as crianças anteriores, também não conseguiu responder correctamente a nenhum dos itens propostos, demonstrando que não adquiriu a capacidade de segmentar foneticamente as sílabas. Assim, ao não acertar em nenhum item revelou o seu fraco desempenho linguístico.

Dados os resultados apresentados, pode afirmar-se que a consciência fonológica está, em termos de linha de crescimento, numa fase incipiente, dado que o Luís não adquiriu ainda a capacidade de segmentar na base do fonema, e que apenas adquiriu a capacidade de reconstruir na base da sílaba (Anexo 8).

Esta criança teve um desempenho linguístico acima da média no subteste de Compreensão de Estruturas Complexas e de Reflexão Morfo-Sintáctica, alcançando as suas melhores pontuação no subteste de Nomeação e no bloco A do subteste de Segmentação e Reconstrução Segmental. O pior resultado que obteve foi no mesmo subteste, mas no bloco D, com zero pontos. As restantes pontuações situaram-se abaixo da média (Anexo 20).

O Luís foi a criança que teve melhores pontuações no domínio lexical, relativamente ao resto do grupo dos seis protagonistas, sendo o domínio fonológico aquele em que revelou maior dificuldade de desempenho, manifestando também alterações de competências no domínio sintáctico (Anexo 21).

Finalmente, teve um desempenho razoável na maior parte dos subtestes que compõem as duas capacidades linguísticas (Anexo 22), embora, a capacidade expressiva apresente resultados ligeiramente superiores (Anexo 9).

#### 1.4. O “caso” da Teresa

A síntese da informação sócio-jurídica sobre a Teresa pode ser lida no Quadro XIV.

**Quadro XV**  
**Características da Teresa**

Características Criança	Idade	Nacionalidade	Nº Elementos Do Agregado	Tempo de Internamento	Motivo de Internamento	Projecto de Vida
Teresa	76 meses	Portuguesa	3 (mãe, 1 irmão, 1 irmã mais novos)	2 anos	.Grave negligência .Maus tratos físicos e psicológicos .Alcoolismo .História psiquiátrica da progenitora	.Internamento indeterminado, com visitas dos progenitores

A Teresa nasceu em Tavira a 30 de Agosto de 1995, e foi acolhida na Instituição a 17 de Abril de 2000, a pedido da Comissão de Protecção de Crianças e Jovens de Tavira, com mais dois irmãos, (uma menina e um menino mais novos), devido a grave negligência cometida pela progenitora relativamente ao seu quotidiano, com situação de alcoolismo e história psiquiátrica com incidência gravosa para a segurança e protecção dos menores, que se encontravam muitas vezes entregues a si próprios e sofriam maus tratos físicos e psicológicos. Não se prevê, de momento, o retorno à família natural. É visitada regularmente pelos familiares.

##### 1.5.1 Desenvolvimento Global

O Quadro XVI apresenta a síntese das avaliações da Teresa, realizadas nas áreas clínica, psicológica, pedagógica, terapêutica e de linguagem.

Em termos clínicos, a Teresa não apresenta diagnóstico de nenhuma deficiência.

Os resultados obtidos nos testes de Goodnough, prova perceptiva de Bender e teste de inteligência de Rawen revelam imaturidade ao nível do funcionamento intelectual, gráfico-perceptivo e emocional, com baixo limiar de resistência à frustração e alterações de humor interferindo ao nível da atenção/concentração, recusando a criança, quando posta em causa, o diálogo/contacto com o outro.

**Quadro XVI**  
**Avaliação do Desenvolvimento Global**  
**Teresa**

Áreas/ Dimensões	Indicadores
<b>Clínica</b>	.Normal
<b>Psicológica</b>	.Imaturidade intelectual, gráfico-perceptiva e emocional .Pouca tolerância à frustração .Variação de humor .Baixo poder de atenção
<b>Pedagógica</b>	.Atraso global de desenvolvimento .Desmotivação .Baixo poder de atenção/concentração .Pouca imaginação e criatividade .Imaturidade na linguagem oral /escrita
<b>Terapêutica</b>	.Défice de integração sensorial .Défice de percepção visual .Défice de atenção .Baixa auto-estima
<b>Linguagem</b>	.Défice na compreensão de noções cognitivo/verbais .Dificuldade na execução de ordens compostas .Vocabulário pouco diversificado .Utilização de frases simples .Frases produzidas incorrectamente .Discurso pouco estruturado .Imaturidade lexical, sintáctica e morfológica .Memória auditiva fraca .Dificuldade nas regras da comunicação .Utilização rara da comunicação como meio de interacção

A avaliação pedagógica realizada, em função das áreas curriculares do pré-escolar, demonstra um atraso de desenvolvimento global, com desmotivação e desinteresse pelas actividades, que se manifesta em dificuldades de atenção/concentração, na pouca imaginação e criatividade, no desinteresse pela observação e exploração do

meio e em dificuldades ao nível do raciocínio lógico e em imaturidade ao nível da linguagem oral e escrita, para o seu nível etário.

Em termos de avaliação terapêutica, efectuada através de observação directa e da aplicação dos testes de desenvolvimento gráfico, de Frosting e de inteligência sensorial de Stallings, conclui-se que a Teresa possui um razoável/baixo poder de atenção/concentração, baixa auto-estima, dificuldades de integração sensorial (dispraxia sob comando verbal e défice de integração bilateral e sequenciação) e de percepção visual. É-lhe recomendada intervenção terapêutica, pois as lacunas apresentadas irão interferir negativamente no seu desenvolvimento global, e, conseqüentemente, no desempenho escolar.

A avaliação da terapia da fala, feita pela aplicação da bateria de linguagem de Reynell, do teste de Barkson, do teste de discriminação auditiva de pares mínimos de Alcoitão e do teste de Articulação, identificou várias lacunas, tanto ao nível da componente compreensiva (dificuldades na compreensão/descodificação de material verbal oral e não-verbal, nas noções cognitivo-verbais e na execução de ordens complexas e compostas), como no da componente expressiva da linguagem (vocabulário pouco diversificado; uso de frases com estruturas morfo-sintáticas simples e, às vezes, pouco correctas gramaticalmente; a não identificação de frases agramaticais; dificuldade em estruturar o discurso dado; e imaturidade lexical, sintáctica e morfológica). Revela, também, défices nas capacidades cognitivo-verbais, com memória auditiva fraca (não sendo encontradas alterações significativas na articulação), enquanto que em termos de pragmática, a Teresa, por vezes, não recorre à linguagem para interagir socialmente com o meio e manifesta dificuldades em respeitar as regras básicas de interacção comunicativa.

Estas lacunas devem-se à falta de estimulação a que esteve sujeita no contexto familiar e serão mais pormenorizadamente analisadas através do desempenho linguístico, estudado através dos subtestes de linguagem, a seguir descritos.

### 1.5.2 Desenvolvimento Linguístico

O Quadro XVII apresenta as pontuações obtidas pela Teresa nos subtestes de linguagem e permite-nos a análise interpretativa a que, de imediato, proce

**Quadro XVII**  
**Pontuações Obtidas nos Subtestes**

Subtestes	Definição Verbal	Nomeação	Comp. De Estruturas Complexas	Compl. de Frases	Reflexão Morfo-Sintáctica	Segmentação e Segmental			
						A	B	C	D
<b>Pontuação Máxima</b>	70	70	32	30	62	10	10	10	10
<b>Pontuação Obtida</b>	36,5	48	18	13	14,5	9	0	3	0

A Teresa tem 76 meses e teve um desempenho razoável, embora os seus resultados tenham sido ligeiramente mais baixos nos mesmos subtestes que o seu par do mesmo nível etário, o Luís (Quadro XXI).

Conseguiu um desempenho acima da média no subteste de Definição Verbal (36,5 pontos dos 70 possíveis), o que corresponde ao segundo melhor resultado no conjunto das seis crianças, através da obtenção de 1,5 pontos em cada um dos sete itens, 0 pontos em dois itens, e de 1 ponto em cada um dos outros vinte e seis (Anexo 11). A pontuação obtida não significa que o seu desempenho se tenha pautado na generalidade do teste, em definições categoriais, o que só aconteceu num número insignificante de itens, pois a maior parte do mesmo foi respondida com definições perceptuais e funcionais, sem nunca ter sido utilizado a categorização particularizada, o que já deveria acontecer no seu discurso (Anexo 7).

Esta criança, embora obtendo uma pontuação um pouco acima da média, foi a penúltima em termos de resultados (Anexo 12), no que concerne ao conhecimento e utilização de palavras, constatando-se que possui um léxico infantil pobre, no subteste de Nomeação (Anexo 3).

A nível lexical, as suas pontuações traduzem que a percentagem de itens correctos na nomeação é superior à percentagem de itens correctos na definição verbal, o que está de acordo com os valores indicativos que apontam para a superioridade numérica, entre estes dois processos, do crescimento lexical, significando que o conhecimento lexical precede a definição do item. Ainda em termos de definições, tal como no resto do grupo, verifica-se a pouca utilização de categorizações e nenhuma de categorizações particularizadas, o que revela lentidão no processo de gradação da atribuição de significado às palavras (Anexo 7).

No subteste de Compreensão de Estruturas Complexas, conseguiu um desempenho médio, alcançando 18 pontos contra as 14 respostas erradas (Anexo 12), o segundo melhor resultado, em comparação com as outras seis crianças. Esta pontuação, também a segunda melhor dos protagonistas do estudo, revela a aquisição de uma razoável capacidade de compreensão de estruturas fráscas complexas, o que significa uma melhoria dos indicadores em termos avaliativos descritos no quadro XVI, em que se verifica défice em todas as áreas do domínio linguístico e sobretudo em termos de compreensão de noções cognitivo/verbais, de execução de ordens compostas, na utilização de frases simples e no discurso pouco estruturado.

No subteste de Completamento de Frases, a Teresa obteve 13 pontos contra 17 nulos, tal como a Ana (Anexo 14). Esta fraca pontuação significa que teve dificuldades em utilizar indicadores semânticos e sintácticos gramaticalmente correctos na

reconstrução das frases incompletas, o que demonstra que não domina o conhecimento das estruturas de organização frásica, que se expressa na utilização de frases simples e por vezes incorrectas e na pouca estruturação do seu discurso (Quadro XVI).

Passando ao subteste de reflexão morfo-sintáctica, a Teresa obteve uma pontuação (14,5 pontos), igual à da Joana, que evidencia as suas carências neste campo, expressa na incapacidade, na maior parte das vezes, de repetir uma frase (a)gramatical sem deixar de a corrigir, quando a pronuncia, e não identificando, posteriormente, o erro nem a sua correcção. O total de 14,5 pontos foram repartidos por 7 pontos de repetições exactas e por 7,5 pontos de repetições corrigidas (em 15 itens), não conseguindo em nenhum item detectar o erro, nem corrigi-lo (Anexo 14). A sua prestação significa que, em metade do teste, conseguiu repetir os itens sem corrigir, enquanto que na outra metade, ao pronunciar as frases incorrectas as corrigiu automaticamente, evidenciando, assim, que não consolidou a capacidade de repetir sem corrigir. Também, não consegue apreciar a (a)gramaticalidade da estrutura frásica, demonstrando que ainda não adquiriu esta competência, revelando um desfasamento de desenvolvimento (Anexo 8).

A análise conjunta da pontuação obtida pela Teresa nos três últimos subtestes, permite-nos tecer algumas considerações no que concerne ao desenvolvimento sintáctico, designadamente o facto dela não ter adquirido ainda a capacidade que possibilita dominar as estruturas básicas da língua materna (Anexo 8). Apesar de se notar uma ligeira melhoria nos valores indicativos de evolução, comparativamente ao Quadro XVI, esta não é significativa, mas revela que ocorreu desenvolvimento.

No bloco A do subteste de Segmentação e Reconstrução Segmental, a Teresa, tal como o Rui, ficou pelos 9 pontos, falhando uma reconstrução silábica no terceiro item (Anexo 16), não comprometendo, no entanto, um bom desempenho linguístico,

demonstrando como o resto do grupo, uma boa capacidade de distanciamento da cadeia fônica ouvida, através da rápida reconstrução correcta da palavra.

No bloco B do mesmo subteste, teve um desempenho fraco, pois não conseguiu distanciar-se dos fonemas ouvidos e reorganizá-los com significado, não identificando a palavra em nenhum dos itens, (Anexo 17), revelando, deste modo, uma má prestação na reconstrução fonémica.

A prestação da Teresa no bloco C, também foi fraca, embora ligeiramente superior à anterior, pois só satisfez correctamente três itens (Anexo 18), no total de dez deste subteste de Segmentação e Reconstrução Segmental, pelo que, obteve três pontos, pontuação igual à do João e à do Rui, ficando, portanto, o seu desempenho abaixo da média.

No bloco D, esta criança revelou também que ainda não adquiriu a capacidade de segmentar, na base do fonema, ao errar todos os itens, não obtendo, por isso, pontuação (Anexo 19).

A respeito da capacidade de segmentação e reconstrução ao nível da sílaba e do fonema, a Teresa encontra-se melhor na reconstrução silábica em termos de aquisição já consolidada, e apenas ainda numa fase de emergência quanto à capacidade de segmentação silábica. Por outro lado, mostram-se como não adquiridas a reconstrução e segmentação fonémica, processo mais difícil de se adquirir por constituir uma unidade mais pequena. Esta análise mostra-se concordante com a anterior avaliação (Quadro XVI), indiciando uma memória auditiva fraca, sabendo-se como a memória auditiva é necessária ao bom desempenho neste domínio.

Os piores resultados foram obtidos pela Teresa nos blocos B e D do subteste de Segmentação e Reconstrução Segmental. Em contrapartida, a sua melhor pontuação foi

alcançada no bloco A do referido subtteste e no subtteste de Definição Verbal e de Nomeação, ficando os restantes abaixo da média (Anexo 20).

Teve as melhores pontuações nos subttestes que compõem o domínio lexical e os piores resultados na maior parte dos blocos que compõem o domínio fonológico (Anexo 21).

Por último, verifica-se, ainda, que a Teresa obteve uma pontuação equilibrada entre as duas capacidades linguísticas, com pontuações é certo ligeiramente melhores na componente compreensiva, embora no total de resultados tenha revelado dificuldades de desempenho (Anexo 22).

### 1.5. O “caso” do João

O Quadro XVIII permite-nos conhecer algumas características da história de vida do João.

**Quadro XVIII**  
**Características do João**

Características Sujeitos	Idade	Nacionalidade	Nº Elementos Do Agregado	Tempo de Internamento	Motivo de Internamento	Projecto de Vida
João	74 meses	Portuguesa	3 (João, pai e mãe)	4 anos	.História psiquiátrica dos progenitores Más condições de habitabilidade .Desemprego .Negligência	.Internamento indeterminado, com visitas dos progenitores

O João nasceu em Faro, a 24 de Outubro de 1995, e foi acolhido na Instituição a 7 de Maio de 1998, a pedido de Centro Regional da Segurança Social do Algarve, devido a ausência de condições de habitabilidade e ao facto dos progenitores estarem desempregados e sofrerem de doença do foro psiquiátrico (esquizofrenia), tendo como consequência que o tratamento da criança não fosse o mais adequado, pondo mesmo em risco o seu desenvolvimento físico e psicológico. O internamento já se prolonga por quatro anos, não havendo qualquer perspectiva de reinserção familiar.

### 1.6.1 Desenvolvimento Global

As dimensões (clínica, psicológica, pedagógica, terapêutica e de linguagem) do desenvolvimento do João são apresentadas no Quadro XIX.

**Quadro XIX**  
**Avaliação do Desenvolvimento Global**  
**João**

Áreas/Dimensões	Indicadores
<b>Clínica</b>	. Normal
<b>Psicológica</b>	. Imaturidade intelectual, gráfico-perceptiva e emocional . Impulsividade . Agressividade em situações de confronto
<b>Pedagógica</b>	. Dificuldade na articulação de algumas palavras . Atraso global de desenvolvimento . Desmotivação . Baixo poder de atenção/concentração . Labilidade de humor . Comportamentos agressivos
<b>Terapêutica</b>	. Défice de integração sensorial . Baixa auto-estima . Variações de humor . Dificuldade nas relações sociais
<b>Linguagem</b>	. Défice na compreensão de noções cognitivo/verbais . Dificuldade na execução de ordens compostas . Vocabulário reduzido . Frases morfo-sintácticas pouco correctas . Dificuldade na identificação de frases agramaticais . Discurso pouco estruturado . Dificuldades na articulação . Discurso pouco perceptível . Défice de memória auditiva . Dificuldade em respeitar as regras da comunicação . Utilização rara da comunicação como meio de interacção

Em termos de informação médica, é uma criança que não apresenta diagnóstico de deficiência mental ou física.

O resultado avaliativo da dimensão psicológica indica que o João revela imaturidade no que respeita ao funcionamento intelectual, gráfico-perceptivo e emocional. Perante as dificuldades face às tarefas a que não consegue dar resposta, manifesta um comportamento impulsivo e expressa dificuldade em lidar com situações que remetem para conteúdos agressivos.

As avaliações pedagógicas, realizadas desde os três anos de idade, através de grelhas de observação directa e do preenchimento de fichas nas áreas conteúdaís das orientações curriculares, apontam para que o João seja uma criança com dificuldade de finalização das actividades, mais por teimosia do que por falta de conhecimentos, com mudanças de humor frequentes, revelando-se agressivo quer com os adultos, quer com as outras crianças e com dificuldade em concentrar-se, o que se reflecte no comportamento na sala, perturbando os colegas. Na área da linguagem, tem dificuldade na articulação de algumas palavras e gosta de participar nas actividades realizadas em grande grupo, sobretudo as que requerem movimento. De um modo geral, apresenta um atraso de desenvolvimento global para o seu nível etário.

A avaliação terapêutica apontava para uma criança com bom potencial, que tem, no entanto, dificuldades ao nível da integração sensorial (pobre planeamento motor, imaturidade nos mecanismos de integração bilateral motora e imaturidade do processamento vestibular e proprioceptivo). Revela alterações de humor, baixa auto-estima e dificuldade no relacionamento com os outros, manifestando agressividade e dificuldade em se acalmar e controlar. São-lhe recomendadas sessões de terapia de em grupo, duas vezes por semana.

A nível da linguagem, o João apresentava algumas lacunas para o seu nível etário, nomeadamente quanto à linguagem compreensiva (dificuldades na execução de ordens com três/quatro palavras de conteúdo, ordens compostas e complexas, porque ainda não dominava algumas noções cognitivo-verbais de espaço, tempo, forma, quantidade e tamanho). Quanto à linguagem expressiva verifica-se que apresentava um vocabulário pobre, utilizava frases com estruturas morfo-sintácticas simples e, por vezes, incorrectas gramaticalmente, e não reconhecia nem corrigia frases agramaticais. Apresentava

algumas dificuldades articulatórias, sendo o seu discurso, por vezes, pouco perceptível. Evidencia dificuldades em termos de memória auditiva (ritmos, sílabas, palavras e dígitos). Utilizava a linguagem para interagir socialmente com o meio, embora, por vezes, não respeitasse as regras básicas da interação comunicativa. Considera-se que o João possuía potencial para melhorar e ultrapassar estas lacunas, se beneficiasse de uma estimulação adequada.

As lacunas apresentadas serão alvo de uma análise mais profunda, que se descreve de seguida, em função dos resultados da aplicação do teste de desenvolvimento da linguagem de Sim-Sim (1997).

### **1.6.2 Desenvolvimento Linguístico**

A síntese das pontuações alcançadas pelo João no teste atrás referido, encontram-se sistematizada no Quadro XX, que passo a analisar interpretativamente.

O João, tem 74 meses e teve um desempenho razoável, muito semelhante a ambas as crianças que pertencem ao grupo etário seguinte, o Luís e a Teresa (Quadro XXI).

Esta criança revelou maior dificuldade de desempenho ao nível da definição verbal face às restantes, tendo obtido 19,5 pontos (o resultado mais baixo do grupo), ficando, portanto, muito aquém da média (três itens a 1,5 pontos cada, treze a 1 ponto e dezoito a 0 pontos) (Anexo 11). Constata-se, assim, que o João não adquiriu a capacidade de definir categorialmente, pelo que respondeu com definições perceptuais e funcionais em quase metade do subteste, errando a outra metade.

Não atingiu em nenhum item a pontuação máxima (2 pontos), que corresponde a definições particularizadas, verificado pelo Anexo 7.

**Quadro XX**  
**Pontuações Obtidas nos Subtestes**

João

Subtestes	Definição verbal	Nomeação	Comp. De Estruturas Complexas	Compl. de Frases	Reflexão Morfo-Sintáctica	Segmentação e Segmental			
						A	B	C	D
<b>Pontuação Máxima</b>	70	70	32	30	62	10	10	10	10
<b>Pontuação Obtida</b>	19,5	58	17	16	18	10	0	3	0

Dando continuidade à análise, constata-se que obteve a segunda maior pontuação no subteste de Nomeação, com 58 pontos, o que demonstra um bom desempenho linguístico e revela o conhecimento de um óptimo conjunto de rótulos lexicais correctos. Conseguiu acertar em dezasseis itens, o que perfaz 16 pontos, em contraste com os 14 itens onde não obteve nenhum ponto (Anexo 12), demonstrando, por conseguinte, um desempenho linguístico médio (Anexo 3). Obtendo uma percentagem significativamente superior de resultados correctos neste subteste, em relação ao anterior, revela uma melhoria de desenvolvimento em termos de léxico infantil.

A diferença de resultados, nos dois subtestes do domínio lexical, demonstra que o João possui um razoável léxico, que não é acompanhado do conhecimento da maior parte do seu significado, o que, em termos cronológicos, já se deveria verificar, sobretudo quando se trata de classes mais comuns às suas vivências (Anexo 5)

No subteste de Compreensão de Estruturas Complexas, o João alcançou 17 pontos. Tal como a Ana, obteve a melhor pontuação do grupo, embora a aquisição desta capacidade não se encontre verdadeiramente enraizada (Anexo 13), de modo a demonstrar que possui o conhecimento explícito e implícito das regras sintácticas da língua materna, o que se traduziu nas dificuldades que teve na sua prestação (média) neste subteste, relativamente aos itens com maior grau de complexidade.

A segunda melhor pontuação, no subteste de Completamento de Frases, cabe ao João, que conseguiu 16 pontos, o que demonstra uma razoável utilização de itens semânticos e sintácticos gramaticalmente correctos no completamento das frases enunciadas, em, pelo menos metade do teste, e o conhecimento da estrutura organizativa das frases, em termos de produção e compreensão (Anexo 14).

Esta criança foi a que conseguiu obter melhor pontuação no subteste de Reflexão Morfo-Sintáctica, embora não tenha sido também capaz de detectar nem corrigir o erro em nenhum item, sendo o total de 18 pontos distribuídos por 14 pontos de repetições exactas e 4 pontos de repetições corrigidas (em 8 itens), resultado que expressa, de igual modo, dificuldades linguísticas (Anexo 15). A grande percentagem de repetições exactas, no resultado total, permite-nos afirmar que o João se encontra no início do processo de gradação que vai desde o distanciamento que permite repetir sem corrigir (espécie de sensibilidade linguística) uma frase incorrecta, passando pela detecção do erro, à sua correcção e à explicação da razão dessa incorrecção.

Os resultados do João significam a existência de desfasamento, do desenvolvimento pois ainda não adquiriu as capacidades inerentes ao seu nível cronológico (Anexo 8).

Tal como a maioria dos protagonistas do estudo, conseguiu a pontuação máxima no bloco A do subteste de Segmentação e Reconstrução Segmental. Traduzida pela rápida extracção do significado da mensagem ouvida (em sílabas) e posterior reconstrução e reorganização (Anexo 16).

Não conseguiu acertar em nenhuma reconstrução fonémica nos dez itens que compõem o bloco B (Anexo 17) e não identificou correctamente nenhuma palavra pelos

sons fonémicos produzidos, revelando pouca capacidade de atenção e de separação do significado.

O João conseguiu segmentar correctamente três das dez palavras que constituem o bloco C, alcançando, assim, três pontos (Anexo 18), o que significa um fraco desempenho ao não conseguir chegar sequer à resolução de metade dos itens deste bloco, isto é, ficando aqui, igualmente com um desempenho abaixo da média.

Por último, o João mostrou também dificuldades, no bloco D, ao não acertar nenhum item deste subteste, tendo, assim, como o resto do grupo, um desempenho negativo, sinal de muitas dificuldades na segmentação fonémica (Anexo 19).

Esta criança encontra-se numa fase inicial do processo de desenvolvimento da consciência fonológica,, que se caracteriza pela aquisição da capacidade de reconstrução silábica, pelo emergir da segmentação silábica e pela não aquisição da competência para reconstruir e segmentar com base no fonema, processo mais difícil devido às unidades serem mais pequenas e requererem maior capacidade de atenção e boa memória auditiva, contrariamente ao que se verifica nos indicadores avaliativos do Quadro XIX.

O João teve um desempenho linguístico acima da média nos quatro primeiros subtestes, sendo o melhor o bloco A do subteste de Segmentação e Reconstrução Segmental, com pontuação máxima, restando os blocos B e D com pontuação nula e o subteste de Reflexão Morfo-Sintáctica abaixo da pontuação média.(Anexo 20).

A prestação do João foi melhor no domínio lexical, sobretudo no subteste de Nomeação, enquanto que o seu pior desempenho se situa, em termos globais, a nível do domínio fonológico, onde manifestou grandes dificuldades, melhoradas ligeiramente no domínio sintáctico, nomeadamente nos subtestes de Completamento de Frases e Compreensão de Estruturas Complexas, em que teve desempenhos razoáveis (Anexo 21).

Esta criança revelou maiores dificuldades na componente compreensiva da linguagem (Anexo 23), com pontuações mais fracas, que na componente expressiva, onde obteve resultados mais razoáveis, apesar de bastantes resoluções incorrectas.

## 2. Perspectiva de Conjunto

A fim de possibilitar uma visão global do desempenho linguístico dos protagonistas do estudo, irei proceder, neste segundo ponto, a análise de conjunto dos seus desempenho no teste de linguagem anteriormente referido (Anexo 20), cujos resultados o Quadro XXI apresenta de forma sistematizada e por referência ao sexo e à idade (em meses).

**Quadro XXI**  
Síntese das Pontuações Obtidas por Sexo e Idade (em meses)

Crianças	Idade	Rui 72 meses	Joana 72 meses	João 74 meses	Ana 74 meses	Luis 76 meses	Teresa 76 meses
<b>Subtestes</b>							
<b>Definição Verbal</b>	<b>70</b>	26,5	30,5	19,5	32,5	39	36,5
<b>Nomeação</b>	<b>70</b>	49	53	58	49	61	48
<b>Comp. De estruturas Complexas</b>	<b>32</b>	12	11	17	22	17	18
<b>Compl. De Frases</b>	<b>30</b>	11	10	16	13	20	13
<b>Reflexão Morfo-Sintáctica</b>	<b>62</b>	16,5	14,5	18	17	16,5	14,5
<b>Segm. e Recons. Segmental</b>							
<b>Bloco A</b>	<b>10</b>	9	10	10	10	10	9
<b>Bloco B</b>	<b>10</b>	0	0	0	0	1	0
<b>Bloco C</b>	<b>10</b>	3	2	3	2	3	3
<b>Bloco D</b>	<b>10</b>	0	0	0	0	0	0

Uma primeira avaliação global é a de que, tendo presente os resultados obtidos nos dois primeiros subtestes (Definição Verbal e Nomeação), constituídos pelos mesmos itens, se pode afirmar que é muito mais fácil nomear do que definir como se infere das pontuações significativamente mais elevadas obtidas pelas seis crianças no segundo destes subtestes.

De um modo mais específico, constata-se que, ao nível da Definição Verbal (Anexo 23), os protagonistas do estudo revelam um fraco desempenho, com pontuações equatitativamente abaixo da média, oscilando entre os 39 pontos obtidos pelo Luís e os 19,5 alcançados pelo João, enquanto que no subteste de Nomeação as crianças demonstram uma razoável facilidade de desempenho (oscilando, agora, as pontuações obtidas entre os 61 pontos do Luís e os 42 pontos da Teresa) (Anexo 24).

De um modo geral, as crianças tiveram grande dificuldade ne resolução de todos os itens que se referem à capacidade de obtenção de definições categorizadas particularizadas, cotadas com 2 pontos (Anexo 11), e na maior facilidade de desempenho nos itens que designam profissões, algumas acções e animais por eles mais conhecidos. Revelam maior dificuldade de desempenho nos itens que designam esquema corporal, alimentos e locais geográficos revelaram maior dificuldade de desempenho. As respostas corretas expressam, na sua maioria, definições perceptuais ou funcionais e algumas definições categoriais.

Parece haver uma linha progressiva ao longo da qual a criança se vai aproximando, cada vez mais, do significado das palavras socialmente partilhado pelos adultos. A definição começa com uma só palavra e, gradualmente, atinge estruturas gramaticais que expressam relações de complexidade (Anexo 7).

As definições dadas mudam com a idade das crianças, com a familiaridade do assunto e a natureza das palavras. A razão da ocorrência de muitas sobregeneralizações assenta muito mais no desenvolvimento lexical do que em deficiências de categorização. As dificuldades de atribuição de rótulos lexicais aos conceitos são, por vezes, produto das dificuldades de identificação de atributos relevantes partilhados pelas entidades que

integram a categoria, verificando-se de um modo geral, que o mais fácil para a criança é a utilização da categorização de nível básico (Anexo 6).

Prosseguindo a análise de conjunto, verificamos que os resultados do subtteste de Compreensão de Estruturas Complexas revelam uma razoável pontuação (Anexo 13), podendo afirmar-se que as crianças, na sua maioria, tiveram algumas dificuldades na compreensão (recepção e decifração da cadeia fónica) das frases plurioracionais e nas construções passivas. A descontextualização das frases é factor que nos permite averiguar se a criança se serve ou não do contexto como base da compreensão da mensagem, conseguindo aperceber o significado sem dominar a construção sintáctica, o que não se verificou como demonstra a pontuação obtida.

De um modo geral, e no que ao subtteste do Completamento de Frases respeita, os resultados alcançados pelos protagonistas do estudo (Anexo 14), mostram a percentagem de respostas incorrectas é bastante superior à de respostas correctas, o que se pretende sobretudo com a difícil aquisição de conhecimentos implícitos e explícitos das regras semânticas e sintácticas da língua materna.

Na Reflexão Morfo-Sintáctica, como se pode constatar, nenhuma das crianças, em qualquer dos itens obteve a pontuação máxima possível, revelando-se este subtteste como extremamente difícil para as seis crianças que constituem o grupo de estudo. Nenhuma delas conseguiu identificar nem corrigir os erros gramaticais, em nenhum dos dezoito itens, o que revela a incapacidade de repetir, sem corrigir, identificar e pronunciar correctamente os enunciados propostos ao longo deste subtteste.(Anexo 15).

Perante as pontuações obtidas nos subttestes até agora referidos, pode afirmar-se que o subtteste de Reflexão Morfo-Sintáctica foi aquele em que as crianças apresentaram as pontuações mais baixas, demonstrando que ainda não adquiriram o julgamento da

(a)gramaticalidade e a respectiva justificação da correcção, que se verifica a partir dos seis anos (Anexo 8). Por outro lado, verifica que também a nível do subteste de Segmentação e Reconstrução Segmental as pontuações obtidas foram todas baixíssimas, se excluirmos os resultados do bloco A-Reconstrução Silábica, no qual as crianças, na sua maior parte conseguiram a pontuação máxima (Anexo 16). No blocos B (Anexo 17), C (Anexo 18) e D (Anexo 19) os protagonistas do estudo quase não pontuaram, o que significa a incapacidade de segmentar e reconstruir fonemas e segmentar as sílabas, porque o reconhecimento da estrutura segmental da língua, através da identificação de palavras, sílabas e fonemas não está adquirida, nem totalmente consolidada, quando adquirida, em relação ao nível etário do grupo (Anexo 8)

Quanto aos fonemas, por serem unidades mais pequenas que as sílabas, torna-se mais difícil o processo de acesso ao significado da palavra, porque exige o isolamento dos componentes da sílaba, capacidade de aquisição tardia e mais difícil de construir.

Também a segmentação, processo que conduz à análise dos segmentos do discurso, neste caso em unidades silábicas, pressupõe que perante um enunciado ouvido, isolemos rapidamente em palavras e, mais vagarosamente, as palavras em sílabas. Este processo, atendendo ao nível etário das crianças (entre 72 e 76 meses) já deveria ter sido adquirido, o que não se verificou.

Ainda mais difícil é a segmentação na base do fonema, porque exige o isolamento dos componentes da sílaba, processo de aquisição tardia que implica grande disponibilização de atenção e uma distinta separação do significado. Para os protagonistas do estudo, o índice de dificuldade de todos os itens deste bloco foi grande, pois não conseguiram obter um único ponto, revelando que esta capacidade ainda não está adquirida, apesar do seu nível etário (Anexo 8).

De um modo geral, o grupo teve uma prestação fraca em quase todos os subtestes. Foi no subteste de Compreensão de Estruturas Complexas (Anexo 13) que se verificaram resultados um pouco acima da média, enquanto que no Completamento de Frases (14), a maior parte do grupo ficou abaixo de uma prestação média.

Atendo-nos, de modo específico, quanto aos domínios linguísticos estudados (Anexo 21), pode afirmar-se que ao nível do domínio lexical, especificamente no subteste de Nomeação se reporta, todas as crianças obtiveram pontuações acima da linha média, configurando-se como o domínio onde os protagonistas do estudo obtiveram melhor desempenho linguístico, enquanto no subteste de Definição Verbal metade do grupo apresentou resultados abaixo da média. Na verdade, ao longo do seu percurso de desenvolvimento, da criança crescimento lexical processa-se com grande rapidez durante o período que precede a entrada na escola. Aos seis anos, o léxico infantil é extenso e a criança é capaz de conversar sobre uma grande variedade de temas (Sim-Sim, 1997).

As pontuações obtidas nos subtestes de Completamento de Frases, Reflexão Morfo-Sintáctica e Compreensão de Estruturas Complexas que constituem o domínio sintáctico, revelam de um modo geral, as dificuldades sentidas pelo grupo no desempenho linguístico neste campo. Na verdade, os subtestes de Reflexão Morfo-Sintáctica e o Completamento de Frases, mostraram-se como bastante difíceis, obtendo as crianças pontuações bastante fracas, melhorando ligeiramente os resultados de Compreensão de Estruturas Complexas. Segundo Sim-Sim (1997), o desenvolvimento sintáctico significa o percurso promovido pela criança na identificação e extração de regras de organização frásica da sua língua materna.

O reconhecimento e produção de palavras que integram o léxico da língua é importante, mas não menos importante é a organização das palavras e a sua estruturação em frases, o que é realizado através do conhecimento sintáctico, que traduz o domínio das regras e padrões que definem as condições de organização e de combinação de palavras em frases, permitindo a compreensão e produção de uma infinidade de frases.

De um modo geral, e face aos resultados apresentados o domínio fonológico foi o que se revelou mais difícil em termos de desempenho linguístico, verificando-se que estas crianças apresentam lentidão no ritmo de desenvolvimento em relação aos marcos do desenvolvimento linguístico infantil, o que impede o adequado desenvolvimento da consciência fonológica, base da aprendizagem da leitura e escrita (Anexo 8).

No que concerne à capacidade linguística (Anexo 22) pode constatar-se que os resultados globais dos vários subtestes demonstram que existe um equilíbrio entre as capacidades receptiva e expressiva, melhorando ligeiramente as competências expressivas, embora sem grande significância, pelas pontuações que rondaram, no seu melhor, o razoável, para este nível etário (entre os 72 e 76 meses). Tal como se pode observar no Anexo 9, a relação entre a produção e a compreensão demonstra que existe um avanço (+/- 4 meses) da compreensão relativamente à produção, sendo o ritmo de aquisição mais rápido para a compreensão. Cada criança demonstra ter o seu ritmo, tanto do ponto de vista da compreensão como da produção.

Bryant (1991) admite que a experiência fonológica seria um precursor e não um pré-requisito para a aquisição da língua escrita. Como um preditor, a consciência fonológica seria totalmente necessária para a aquisição da língua escrita e como precursor, a consciência fonológica ajudaria a aquisição da língua escrita, mas não seria imprescindível, estando associada a outros percursores.

A investigação do estigma do fracasso escolar em que as crianças oriundas das classes desfavorecidas mostra-se bastante importante e deve ser reforçada com estudos que relacionam consciência fonológica e aprendizagem de leitura. A escassez de estudos que abordem esta relação na população economicamente desfavorecida é inaceitável, dada a uma unânime indicação de uma correlação positiva entre consciência fonológica e habilidade de leitura num sistema alfabético. Estes estudos devem servir para “desestigmatizar” as possíveis diferenças de níveis de consciência fonológica entre crianças de diferentes níveis sócio-económicos, já que a habilidade fonológica pode e deve ser favorecida no processo de aquisição da língua escrita, enriquecendo este e, ao mesmo tempo, contribuindo para elucidar a questão do fracasso escolar.

Analisando os dados que constituem o Quadro XXI, pode afirmar-se que a variável sexo não intervém de maneira significativa nos resultados obtidos. Outrotanto acontece a nível da variável idade (em meses), ainda que, como é natural, a criança do sexo masculino apresentou um desempenho linguístico ligeiramente superior. Os protagonistas do estudo que mais correspondeu favoravelmente aos objectivos propostos nos vários subtestes fosse o Luís - a criança mais velha - que alcançou, por cinco vezes a melhor pontuação. Todavia, enquanto que a menina mais velha, a Teresa nunca atingiu um “bom” desempenho. As crianças mais novas de 72 meses, (Rui e Joana) por seu lado, nunca conseguiram atingir as melhores pontuações.

Estas variáveis são geralmente consideradas significativas no que respeita ao desenvolvimento, podendo por vezes constituir um factor de diferenciação de desempenho. No caso presente, a diferença é pouco significativa para se poderem fazer notar grandes discrepâncias no desenvolvimento.

As pontuações alcançadas tanto nos domínios, como nas capacidades linguísticas mostram-se congruentes com as avaliações do departamento de reabilitação da linguagem (Quadros V, VIII, XIV, XVII e XX) realizado no ano de 2001, o que permite afirmar que não se verificaram durante o corrente ano, aquisições e desenvolvimento de competências e capacidades muito significativas ocorrendo, ocasionalmente, ligeiras melhorias de desempenho, sobretudo ao nível da compreensão e da aquisição de novas palavras e de estruturas frásicas mais complexas. De salientar que as crianças que fizeram parte do grupo de estudo, serão encaminhadas para a escolaridade básica, no próximo ano lectivo, sendo esse ingresso pautado por algumas lacunas persistentes, que não foram ultrapassadas, apesar das sessões de terapia da fala e da intervenção educativa que lhes foram facultadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização deste estudo de carácter exploratório e de natureza essencialmente descritiva e holística, pretendi conhecer o desenvolvimento linguístico de crianças em risco, no período pré-escolar, procurando equacionar as suas capacidades de compreensão e expressão, no sentido de aceder à compreensão informação precisa do seu processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, nomeadamente de algumas das dificuldades reveladas ao nível do domínio lexical, sintáctico e fonológico.

A terminar, procurarei sintetizar algumas das reflexões a que cheguei, com base nas significações que a partir dos dados destacados nesta investigação posso tecer, tentando articular, de modo compreensivo, as análises a que o estudo me conduziu.

Deste modo, procurarei que estas considerações finais permitam evidenciar o sentido e o significado de todo o processo de realização do estudo, estruturando-as em seis pontos fundamentais: motivação pessoal e pertinência da temática; referenciais teóricos e percurso metodológico; resultados do estudo para a psicologia da educação; contributos do estudo para o meu desenvolvimento pessoal e profissional; e, por fim, as limitações do estudo e levantamento de pistas de estudo para futuros desenvolvimentos de pesquisa

### **Motivação pessoal e pertinência da temática**

A escolha da temática deste trabalho foi influenciada não apenas por me encontrar a trabalhar, desde há anos, numa Instituição de Acolhimento, mas também da necessidade de aprofundamento de uma questão abordada no decurso da parte curricular do Mestrado em Psicologia da Educação, na área das Necessidades Educativas Especiais, de que o presente estudo se constitui como dissertação.

A motivação pessoal e profissional para a escolha do tema desta dissertação começa, na verdade, inconscientemente com a minha entrada como educadora de infância numa Instituição de acolhimento, na medida em que, imersa nos problemas inerentes a cada história de vida das crianças nela acolhidas, comecei a preocupar-me profundamente com as dificuldades que essas crianças manifestavam em termos de comportamento, de desenvolvimento e de aprendizagem.

Pela (com)vivência quotidiana pude verificar que as crianças, durante o período pré-escolar, demonstram comportamentos de desinteresse, desmotivação, baixa auto-estima, intolerância à frustração, défices de atenção, entre outros. Este quadro problemático traduz um atraso global de desenvolvimento que poderá influenciar, mais tarde, negativamente, o seu sucesso escolar. A percentagem de insucesso escolar que as crianças em risco apresentam é, de facto, grande e repercute-se, sobretudo, em áreas específicas da linguagem, como a leitura e a escrita.

Estas constatações começaram a tomar a forma de interrogações que foram sendo aprofundadas com os conhecimentos teóricos/práticos construídos com a frequência do Mestrado de Psicologia da Educação. A preocupação e o interesse por esta problemática acabaram por transformar essas interrogações em questões de pesquisa, à medida que fui desenvolvendo as primeiras conjecturas que serviram de base à presente investigação, cujo objectivo principal é conhecer mais profundamente o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem das crianças em risco, como forma de identificar as dificuldades que apresentam ao nível de capacidades e domínios linguísticos, e, conseqüentemente, de perspectivar uma possível resposta com o intuito de as minimizar.

Como profissional de educação, preparar a entrada na escolaridade básica das crianças em risco é uma das minhas preocupações constantes, pelo que a compreensão e

conhecimento das suas dificuldades é considerada como uma mais valia, em termos de intervenção psico-educativa.

### **Referenciais teóricos e percurso metodológico**

Tendo como fundamento a perspectiva de que o desenvolvimento humano, nas suas várias dimensões (física, biológica, axiológica, social e linguística, entre outras), é um processo de desenvolvimento em contínua mudança, ao longo de toda a vida, adoptei como referencial teórico um quadro conceptual construtivista, desenvolvimentista e ecológico.

Deste modo, alguns dos pressupostos teóricos em que assenta o trabalho radicam num enquadramento conceptual cognitivista de que são referências incontornáveis de Piaget, Vygotsky, Bruner, Ausubel e Wallon, cujos contributos, embora diferentes, se complementam com o objectivo de facilitar a compreensão da importância do desenvolvimento da linguagem nas crianças em idade pré-escolar, bem como, no significado da relação que o mesmo estabelece com o conhecimento, como factor determinante no desenvolvimento humano ecologicamente contextualizado.

A comunicação existe muito antes do aparecimento da linguagem. Desde que nasce, a criança é um ser social, reagindo muito cedo ao som e à voz humana e, embora não se possa medir a sua compreensão, a comunicação está claramente presente. A linguagem verbal é, sem dúvida, o meio mais prático e eficaz de comunicar. Ela assegura a comunicação e é a partir das interacções estabelecidas nos primeiros tempos de vida que vai surgir a linguagem.

Se é verdade que o Homem adquire a linguagem porque herda geneticamente o acesso à sua essência, nascendo com uma capacidade natural, comum a todos os seres

humanos e apenas a eles (sim-Sim, 1998), não menos verdade é que também a adquire porque está inserido num meio linguístico, onde falam com ele e ouve os outros falarem entre si. Sendo uma característica específica do comportamento humano, a linguagem constitui a realização mais fundamental que acontece ao longo do seu desenvolvimento (Sousa e Correia, 1994).

Na verdade, qualquer ser humano possui capacidades inatas para adquirir linguagem e tornar-se um falante da língua a que é exposto durante a infância, mas à universalidade do fenómeno linguístico, e para que se processe o respectivo desenvolvimento, tem de juntar-se a imersão num meio linguístico, já que a linguagem ocorre num contexto social (Sim-Sim, 1981; 1998). A criança necessita de ouvir falar à sua volta e também que falem com ela. Independentemente da língua em que está inserida, o discurso que o adulto lhe dirige tem características específicas, o que parece favorecer a apreensão da língua materna.

O processo de desenvolvimento da linguagem ocorre assim, em interacção com o meio, passando por várias etapas, desde uma fase de pré-linguagem até à linguagem propriamente dita. As dificuldades evidenciadas na aquisição da linguagem pelas crianças que sofreram privações emocionais e ambientais, registam-se ao nível das várias componentes e capacidades da linguagem.

Sendo a linguagem fruto de um processo em que se conjugam as forças da hereditariedade com as do ambiente, pode acontecer que surjam dificuldades que se podem atribuir mais ao ambiente, ou mais à hereditariedade ou a uma mistura de ambos (Castro Gomes, 2000). Em muitas crianças, por variadas razões, a aquisição da linguagem não se processa de modo regular, podendo existir perturbada ou até estar ausente, nomeadamente no que se refere à linguagem verbal.

Um bom domínio da linguagem oral é uma das bases para a aprendizagem da leitura e da escrita. Os primeiros quatro, cinco anos de vida (período pré-escolar) são considerados suficientes para capacitar a criança para a oralidade, no entanto pode acontecer que o desenvolvimento dessa oralidade seja perturbado por uma ou por outra razão.

Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997) resumem o desenvolvimento da linguagem, no último ano antes da entrada na escolaridade básica, referindo que, aos seis anos a criança possui uma desenvoltura verbal que lhe permite expressar-se e interagir adequadamente com qualquer falante da mesma língua. Revela sensibilidade a eventuais erros articulatórios na sua produção, ou na produção dos outros, e uma especial competência por jogos de palavras e sílabas. Tal sensibilidade é um indicador do emergir da consciência linguística, motor do conhecimento explícito e ponte de ligação entre o oral e o escrito. O nível de compreensão e de produção sintáctica é significativo, embora o processo de aquisição não esteja ainda terminado, podendo beneficiar do contacto com a mensagem escrita.

Assim, por volta dos cinco anos, a criança domina as estruturas básicas da língua, embora o desenvolvimento sintáctico ainda não esteja concluído. A mestria das estruturas sintácticas específicas, quer em termos de compreensão, quer ao nível de produção espontânea depende essencialmente da complexidade estrutural em causa e da frequência de ocorrência das referidas estruturas no meio linguístico em que a criança vive.

À entrada na escola, a criança, apesar de falar com desenvoltura, ainda não atingiu o nível estável da mestria do adulto. A utilização, no seu discurso, de frases simples, traduz a não aquisição das capacidades de compreensão e formulação de frases multioracionais, o que requer um grau de complexidade superior à produção de frases

simples. A compreensão da estrutura frásica de coordenação ainda apresenta algumas dificuldades no final do período pré-escolar. Começam a surgir combinações de frases com conectores temporais (quando) e causais (porque) nos primeiros anos da escola. Este período é caracterizado pela consolidação e aperfeiçoamento de estruturas sintácticas já existentes e pelo aparecimento de construções que requerem alterações de estratégias.

A natureza do presente estudo e do seu objecto levaram-me a adoptar por uma metodologia qualitativo-interpretativa, que me pareceu a mais adequada à obtenção do conhecimento, em termos de compreensão e profundidade da complexidade da temática escolhida, através de uma estratégia de investigação, traduzida no estudo multi-casos.

Neste sentido, procurei estudar em profundidade os seis casos considerados, configurando o estudo de acordo com o pressuposto do paradigma qualitativo que pretende a compreensão e explicação de determinada situação ou fenómeno, e não a generalização.

A escolha do principal instrumento de recolha de dados, teve em linha de conta, os objectivos e questões de pesquisa formuladas foi constituído pelo teste de linguagem-composto por seis subtestes que Sim-Sim (1997) utilizou num estudo com crianças portuguesas de vários níveis etários com o objectivo de conhecer as suas dificuldades e contribuir para a definição de alguns marcos do desenvolvimento linguístico.

A escolha dos protagonistas do estudo foi aleatória no universo de crianças acolhidas na Instituição em que trabalho, obedecendo apenas a alguns critérios de selecção, de acordo com os objectivos definidos e que me pareceram pertinentes para a investigação.

Em termos metodológicos, de modo geral, devo ainda referir que, o estudo teve os seus avanços e reformulações característicos de um estudo de cariz qualitativo.

### **Resultados do estudo e proposta de intervenção**

Tendo presentes os objectivos definidos e as questões de pesquisa inicialmente colocadas, os resultados do estudo permitem evidenciar os seguintes aspectos que, no seu conjunto, perspectivam as dificuldades que as crianças em risco evidenciam no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem.

Como se pode verificar pela análise conjunta dos dados, o desenvolvimento da linguagem das seis crianças do estudo, tanto a nível lexical, como sintáctico e fonológico, apresenta algumas diferenças, comparativamente às crianças com um desenvolvimento linguístico comum.

Todos revelaram um fraco desempenho e demonstraram possuir uma ainda pobre consciência fonológica, sabendo-se como esta se materializa na capacidade de reconstrução e segmentação sílabica e fonémica, que é um dos domínios que serve de alicerce à aprendizagem da leitura e da escrita na escolaridade básica.

Atendendo também às dimensões da compreensão e da expressão, pode dizer-se que os protagonistas da investigação, apresentam de um modo geral, níveis de desenvolvimento semelhantes nas duas componentes linguísticas, embora revelem, em ambos, défices receptivos e expressivos.

A análise interpretativa dos dados parece permitir afirmar que, quando o meio ambiente e a interacção que este estabelece com a criança não é favorável, aparecem défices, não só em termos da aquisição e desenvolvimento da linguagem, como também quanto ao desenvolvimento global (emoção, motricidade, afectividade, sociabilidade, linguagem, pensamento e cognição). A consolidação destas funções não seria possível verdadeiramente sem a presença de um conjunto de vivências adequadas e

proporcionadas pelo agente socializador através da interacção. Trata-se de um processo interactivo e dialéctico no que se refere aos aspectos salientados do desenvolvimento, como a interacção comunicativa que a criança estabelece com o meio.

A história de vida de cada uma das crianças que constituem o “grupo” estudado pode ser a base dos problemas apresentados, pois, desde o nascimento, a privação afectiva (a ocorrência negativa ou a ausência de suporte emocional proporcionado pelo adulto na comunicação diádica) e as condições ambientais (falta de condições de higiene e alimentação, de organização sócio-familiar, carência de estimulação positiva e, muitas vezes, a existência de maus tratos físicos e a falta de afecto) impossibilitam o desenvolvimento correcto das primeiras formas de comunicação com o adulto, na medida em que a inadequada interpretação e resposta do adulto às primeiras manifestações da criança impede esta de organizar e diferenciar as emoções básicas, o que dificultará a aquisição e desenvolvimento dos primeiros signos comunicativos (expressões gestuais), condição necessária para o posterior acesso à linguagem verbal. A carência comunicativa adulto-criança impede também a criança de encontrar um modelo imitativo, condição imprescindível para o desenvolvimento da representação, e pode conduzir à recusa ao estabelecimento de interacção comunicativa.

Torna-se, assim, clara a importância da disponibilidade materna, nas primeiras experiências relacionais da criança. Emoções positivas, como interesse, surpresa e alegria são aspectos comuns desta disponibilidade e constituem os alicerces do desenvolvimento afectivo da criança, gerando o interesse pelo mundo circundante encorajando a sociabilidade. Nem todas as crianças crescem em ambientes que providenciem condições de desenvolvimento adequadas e o défice de disponibilidade emocional materna em

conjunto com hostilidade, rejeição e maus tratos associa-se à restrição de experiências exploratórias e sociais e à possível ocorrência de perturbações futuras de personalidade.

Se admitir que uma relação maternal problemática ou que separações precoces conduzem, inevitavelmente, a perturbações de desenvolvimento (Bowlby, 1973: 1977), não existe nenhum estudo que demonstre claramente esta ligação, pois a heterogeneidade de experiências e de situações e as diferenças individuais é enorme.

Os transtornos psicológicos (motores, afectivos, sociais, entre outros) contribuem para a emergência dos transtornos linguísticos, que podem incidir, tanto no ritmo de aquisição como no do desenvolvimento da linguagem. A privação de interacção comunicativa positiva com o adulto a que as crianças são sujeitas repercute-se ao nível do conhecimento do mundo físico e social, no baixo nível de desenvolvimento cognitivo (pouca capacidade de memorização, percepção e abstracção, entre outras) e transforma-se em carências, nomeadamente as relacionadas com o conteúdo das suas mensagens, o que redundará em pobreza de estruturas sintácticas e semânticas.

A minha experiência pessoal e profissional aponta para que as crianças que passam pelas situações atrás enunciadas, antes da institucionalização apresentem um conjunto generalizado de perturbações de comportamento, nomeadamente em termos de actividade, controlo e agressão, e, com alguma probabilidade a possibilidade de atraso de desenvolvimento global, especificamente ao nível da linguagem.

Posteriormente ao acolhimento, a vida numa Instituição, por muito boas que sejam as suas condições humanas e materiais, torna difícil a recuperação total das privações emocionais e ambientais a que estiveram sujeitas, tornando-se por isso aconselhável, durante este período das suas vidas, a integração num programa de activação do desenvolvimento, como estratégia de intervenção que possibilite a

aquisição e a potenciação de vários aspectos do desenvolvimento psicológico superior, assumindo, nesta área, papel relevante no desenvolvimento da linguagem pela sua incidência efectiva em outros aspectos do desenvolvimento psicológico.

Os projectos de intervenção precoce oferecem dados convincentes de que crianças em risco, em idade pré-escolar, podem beneficiar de um programa de estimulação em creche e jardim-de-infância (Cataldo, 1983; Garbarini, 1989) promovendo e complementando o desenvolvimento da linguagem, em termos de fluência verbal, memória, compreensão da linguagem e resolução de problemas (Portugal, 1998).

O desenvolvimento da linguagem é uma variável que influencia bastante o desenvolvimento da criança no Ensino Básico, sobretudo na área da leitura e da escrita. É facto que as crianças chegam ao pré-escolar com uma grande diversidade de competências linguísticas, como o demonstram os estudos do fonólogo Bernstein que têm mostrado que um grande número de crianças manifesta possuir um código de linguagem restrito, o qual funciona como "handicap" para o acompanhamento das tarefas escolares.

Neste âmbito, tal como refere Sousa (1992; 1995), as investigações realizadas têm demonstrado que existe diferença entre as experiências das crianças provenientes de meios sócio/económicos e culturais elevados e as experiências das crianças de baixo nível de vida, pelo que nem todas as crianças aprendem a dominar a linguagem, revelando dificuldades, tanto a nível do desenvolvimento, como de comunicação.

A necessidade da educação pré-escolar está, de há muito, confirmada por psicólogos e pedagogos, procurando-se, actualmente, torná-la acessível a todas as crianças para que possam usufruir dos seus benefícios. É no período pré-escolar que se devem lançar as bases dos futuros comportamentos e aprendizagens, dado ser este período muito fértil de desenvolvimento.

Considerando que um dos objectivos principais dessa fase é a promoção da linguagem das crianças e o sucesso da comunicação, enfatiza-se que a acção educativa deve então ser entendida, fundamentalmente, como uma situação de facilitação da auto-aprendizagem de competências cognitivo-comunicacionais (Sousa e Correia, 1994).

Tal como refere Sousa (1993), preconiza-se uma situação educativa que recorra a métodos de aprendizagem caracterizados pela descoberta e pelo conflito cognitivo, que utilizam estratégias como: elogiar o progresso; não passar à aprendizagem seguinte sem verificar se a anterior está integrada; e desenvolver com a criança um programa de desenvolvimento que a ajude a saber auto-avaliar-se, contribuindo para fomentar o aparecimento e desenvolvimento da autonomia e da auto-estima (Sousa,1993).

Pretende-se, assim, uma educação que respeite e valorize as características individuais das crianças, que as oriente no sentido de descobertas e vivências e que promova o desenvolvimento das suas capacidades.

Tavares (1992) considera que ensinar as crianças a pensar, a aprender e a conhecer os verdadeiros mecanismos do conhecimento, do pensamento e da aprendizagem é promover a actividade cognitiva, é desenvolver capacidades e tácticas de resolução de problemas, através de um modo flexível e criativo, é também produzir e construir conhecimento, construir e desenvolver a própria personalidade.

Neste sentido se assume a activação do desenvolvimento psicológico, que pressupõe a integração de todas as dimensões ou aspectos da personalidade, a desenvolver em interacção com os outros e o meio envolvente, atendendo a quatro elementos essenciais: os sujeitos e os seus estádios de desenvolvimento; as actividades a realizar; os conhecimentos a adquirir, e os contextos físicos, biológicos e psicossociais.

O Jardim de Infância deve ser um espaço acolhedor, que ajude a criança a crescer, a construir a sua personalidade, a cultivar a alegria de fazer descobertas e que, como um ambiente afectivo-relacional estimulante lhe possibilite a oportunidade de se expressar verbalmente, de comunicar com o adulto e com outras crianças e de aperfeiçoar a pronúncia dos sons, aprendendo a articular correctamente as palavras.

O Jardim de Infância pode ajudar as crianças a elaborar progressivamente um código elaborado, minimizando os défices de linguagem das que são oriundas de meios sócio/económicos e culturais desfavorecidos. Deste modo, ao deixarem o Jardim de Infância, as crianças terão já interiorizado a maior parte das regras gramaticais da língua, realizadas em situações propícias.

Sabendo-se como o insucesso da acção educativa e/ou do insucesso escolar pode estar associado, para além de outros factores, a uma linguagem não suficientemente adequada no acto de comunicar, tornando-se, pois, fundamental que o educador tome consciência da necessidade da escolha adequada de estratégias, com o objectivo da activação do desenvolvimento da criança e mais especificamente, no domínio da linguagem.

Conhecendo como se exprimem as crianças, que linguagem falam e que factores interferem no seu modo de comunicar, o educador tem à sua disponibilidade numerosos caminhos e percorrer com a criança, até à sua promoção linguística.

De acordo com Sousa (1995) a presença do educador, caracterizada por uma atitude de disponibilidade e empenhamento, é de extrema importância, na medida em que pode proporcionar um clima afectivo-relacional positivo, favorável ao desenvolvimento psicológico, através do encorajamento e da promoção da motivação e da autonomia da criança, que se traduzem na aquisição de melhores aptidões gerais

(linguísticas e cognitivas), conducentes a um nível de maior facilitação do desenvolvimento, da aprendizagem e do sucesso.

Ainda segundo Sousa (1994), o educador deve procurar ser um facilitador do desenvolvimento, da concentração e da auto-aprendizagem, considerando que cada criança tem características pessoais; capacidades e aptidões; dificuldades e problemas; o seu grau de autonomia e socialização; o seu modo de aprender e relacionar os conhecimentos anteriores; o grupo, com as suas inter-relações e papéis específicos que desempenha; e o Jardim de Infância com todas as características que o influenciam.

Centrado na criança e no seu estágio de desenvolvimento, o educador, agindo como facilitador da auto-aprendizagem da criança, cria as condições óptimas para o desenvolvimento e actualização das potencialidades comunicacionais, contribuindo para a activação do desenvolvimento.

Constituindo a linguagem um veículo indispensável de todas as aprendizagens, compreende-se que mereça uma atenção especial nesta fase do desenvolvimento da criança. É evidente que a intervenção pedagógica dos educadores depende da qualidade da sua formação, do seu empenhamento pessoal e de vários saberes (psicológicos, pedagógicos, sociológicos, antropológicos e outros) e do conhecimento científico da linguagem.

### **Contributos do estudo para a Psicologia da Educação**

Este estudo empírico oferece, ainda que modestamente, até pela sua natureza alguns elementos para a reflexão sobre o desenvolvimento da criança. Em primeiro lugar, o comportamento linguístico das seis crianças que o protagonizaram mostra, uma vez mais, que a aquisição da linguagem não é um processo tão natural nem tão espontâneo

como geralmente se pensa. Pelo contrário, exige uma série de condições (relações adulto-criança adequadas, estimulação, afectividade, entre outras) sem as quais será difícil alcançar um desenvolvimento adequado.

Dela também se podem fazer decorrer algumas implicações prácticas, a nível social e institucional, na medida em que se afirma a necessidade de uma continuidade no processo de aprendizagem infantil, entre a primeira etapa do desenvolvimento e a idade escolar. Como refere Vygotsky (1979), o processo de aprendizagem que se produz antes da criança entrar na escola difere de modo essencial do domínio de noções que se adquirem durante o ensino escolar mas configura-se como a base indispensável à construção destas. Assim, quando a criança com as suas perguntas, consegue apoderar-se dos nomes dos objectos que a rodeiam, encontra-se numa etapa específica da aprendizagem. Aprendizagem e desenvolvimento estão interligadas desde os primeiros dias de vida da criança, e numa perspectiva de desenvolvimento integral, devem ser proporcionadas à criança as melhores condições para enfrentar as aprendizagens escolares posteriores, através de um melhor desenvolvimento pessoal e social, com reflexos positivos, por certo, no seu sucesso escolar.

Como já atrás afirmei, espero que os resultados deste estudo apesar do carácter exploratório do mesmo, se possam constituir como contributos para a investigação/intervenção em Psicologia da Educação, em particular na área das Necessidades Educativas Especiais, designadamente no que se refere à caracterização de algumas das principais dificuldades que a este nível apresenta a criança desinserida do contexto familiar, concorrendo, eventualmente para a inventarização de dados que ajudem a uma despistagem mais eficaz das dificuldades de aquisição e desenvolvimento da linguagem neste nível etário.

### **Contributos do estudo para o meu desenvolvimento pessoal e profissional**

A realização deste trabalho permitiu-me aprofundar a compreensão da realidade em que desenvolvo a minha acção profissional, tendo em conta possíveis incorrecções de análise que a proximidade das situações poderia suscitar, ao mesmo tempo que me levou a realizar um conjunto de reflexões, que aprofundaram a tomada de consciência da importância do meu papel como educadora de infância trabalhando com crianças em risco, sobretudo ao nível da influência que a minha atitude poderá exercer no futuro escolar e pessoal dessas crianças.

Fiquei, deste modo, mais enriquecida, tanto pessoal como profissionalmente, na medida em que, para além das razões já apontadas aprofundei os meus conhecimentos, sobre a aquisição e o desenvolvimento da linguagem a nível de linguagem, através da compreensão das teorias psicológicas que constituem o respectivo quadro explicativo, bem como da evolução e dos seus marcos mais relevantes, no sentido de contribuir para fundamentar e melhorar a qualidade da intervenção educativa, no âmbito da educação pré-escolar, com o objectivo da activação e promoção desse desenvolvimento.

Conhecer como funciona a língua materna e que processos ocorrem durante a sua aquisição foi proporcionar-me um instrumento de análise que torna mais consciente a minha actividade educativa, apelando às minhas potencialidades, de modo a que possa actuar de forma mais esclarecida e profunda na relação com as crianças em risco.

### **Limitações do estudo e pistas de estudo**

No decurso da presente investigação, algumas interrogações e inquietações foram surgindo e me alertaram para a complexidade da área temática e da metodologia escolhida para realizar o estudo.

Definindo a linguagem como “um sistema complexo e dinâmico de símbolos convencionados, usado em modalidades variadas para (o homem) comunicar e pensar e que a grande riqueza do sistema se manifesta através da criatividade que ele permite” (Sim-Sim, 1997), restringir a sua “avaliação” ao desempenho linguístico, configurado pela aplicação dos subtestes de linguagem e das avaliações realizadas em várias dimensões do desenvolvimento, e mais especificamente na área da linguagem, deixando de fora a observação de situações espontâneas que caracterizam a interação comunicativa, é sem dúvida limitativo.

Deste modo, os resultados alcançados devem ser considerados como indicadores que deverão ser confirmados com outras formas de observação e investigação, não autorizando tecer grandes considerações acerca das suas causas.

Reconhecendo a importância desta limitação metodológica, resta-me a certeza de que, pela sua complexidade, o objecto que se pretende estudar, qualquer que fosse a metodologia escolhida, apenas poderia ser aflorado alguns dos seus aspectos.

Tratando-se de uma problemática complexa, inteligendo-se com múltiplos factores, o presente estudo não mais poderia permitir-se do que responder a algumas dúvidas e questões levantadas, deixando outras em aberto, que futuras investigações poderão ajudar a clarificar.

Mesmo do ponto de vista pessoal, este trabalho constituiu-se apenas como um ponto de partida, pois é evidente que, até pelas limitações de tempo o mesmo não aflorou senão algumas questões que, pelo interesse que em mim despertaram me levaram a considerá-las num plano mais aprofundado.

Assim sendo assumem-se como possíveis pistas ou hipóteses de trabalhos para estudos a realizar no futuro, o estabelecimento de correlações entre os resultados dos

subtestes e a aprendizagem da leitura e da escrita na escolaridade básica; a determinação do grau de relação entre os resultados obtidos no domínio fonológico e o desempenho na leitura; o grau de correlação entre as capacidades linguísticas e a aprendizagem da linguagem escrita das crianças em risco; a comparação entre resultados obtidos pelas crianças institucionalizadas e por crianças inseridas em contexto familiar; e, por fim, avaliar o contributo da implementação de um modelo de activação do desenvolvimento, a nível da estimulação da linguagem nas crianças em risco, no pré-escolar.

## Bibliografia

- ADLAM, A. (1977). *Code in context*. London, Ed. Routledge & Kegan Paul.
- AGUADO, G. (1989). *El desarrollo morfosintactico en el niño*. Madrid, C.E.P.E.
- AIMARD, P. (1986). *A linguagem da criança*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- AJURIAGUERRA, J. (1979). *Manual de psiquiatria Infantil*. Barcelona, Toray-Masson.
- ALARCO, E (1976) La adquisición del lenguaje por el niño. In Vários: *La adquisición de lenguaje por el niño. Desórdenes, funciones secundarias y representationes gráficas del lenguaje*. Buenos Aires, Nueva Visión: 9-42.
- ALMEIDA, F. J. (1997). Afectividade e cognição: as representações sociais e o envolvimento socio-afectivo dos professores e dos alunos na escola. *Psicopedagogia, Educação e Cultura*, 1.
- ALMEIDA, F. J. (1990). Dimensões de desenvolvimento humano. In J. Tavares & A. Moreira (eds.). *Desenvolvimento, Aprendizagem, Supervisão*. Aveiro, Universidade de Aveiro/PIDACS :13-16.
- ALMEIDA, S. L. & FREIRE, T. (2000). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga, Psiquilibrios.
- AMERICAN SPEECH-LANGUAGE (1983). Hearing Association. In Sim-Sim, *Desenvolvimento da Linguagem*. Universidade Aberta: Lisboa.
- ANDRÉ, M. & LÜDKE, M. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo, E.P.U.
- ANDRIANNE, L. et. Al. (1977). *Les handicaps cognitifs à l'ècole maternelle éssais de remédiation*. Bruxelles , Ministère de Education Nationale et de la Culture Française Direction Général de L'Organization des Etudes.
- ARQUÉ, M. D. (1998). *Lenguaje y status sociocultural. Um estudio emp'rico sobre el lenguaje infantil en los barrios de Lleda*. Universidad de Lleda, Servicio de Publicaciones.
- AUSTIN, J L. (1962). *Como hacer cosas con palavras*. Barcelona, Paidós.
- AUSUBEL, D. P. (1960). The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology*, 51: 267-272
- AUSUBEL, D, NOVAK, J. & HANESIAN, H. (1980). *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro, Interamericana.

- AZCOAGA, E. (coord.). (1981). *Los retardos del lenguaje en el niño*. Buenos Aires, Paidós.
- BAIRRÃO, I. & FELGUEIRAS, L. (1978). Contribuição para o estudo das crianças em risco. *Análise Psicológica*, 1, (4): 31-39.
- BARATA, M. L. G. (1995). Aprendizagem da língua materna. *Educare* 1: 35-42.
- BARATZ, J. (1960/1969). A dilateral task for determining language proficiency in economically disadvantaged negro children. *Children Development*, 40: 889-902.
- BARDIN, L. (1977). *L'analyse du contenu*. Paris: P.U.F.
- BATES, E. (1977). From the gesture to the first World: on cognitive and social perquisites. In M. Lewis, L. A. Roseenblum (eds.). *Interactives, conversation and development of Language*. New York, John Wiley & Sons.
- BENEDICT, H. (1979). Early lexical development. Comprehension and production. *Journal of Child Language* 6: 183-200. .
- BERGER, P. & LUCKMAN, (1988). *La construcció social de la realitat: un tractat de sociologia del coneixement*. Barcelona, Ed. Herder.
- BERNSTEIN, B. (1961). Social class and linguistic developement In *Education Economy and Society Glencoc*, III
- BERNSTEIN, B. (1962). Sistemas de roles en la familia, comunicaci3n y socializaci3n. In *Clases, c3digos y control*. Estudios te3ricos para una sociologia del lenguaje. Madrid, Akal Universitaria: Vol. 1, 11-20.
- BERNSTEIN, B. (1964). Aspects of language and learning in the genesis of the social process. In D. Hymes (ed.). *Culture and Society*. New York: Harper & Row Pub.
- BERNSTEIN, D. (1971) Language and roles. In R. Huxley & E. Ingram (eds.). *Language acquisition: moldes and methods*. New York, Academic Press.
- BERNSTEIN, D. (1990). *La estructura del discurso pedag3gico*. Madrid, Ed. Morata.
- BETTELHEIM, E. (1978). *La fortaleza vacia*. Barcelona, Grijalbo.
- BLANK, M. M. (1975). *Mastering the intangible trough language Developmental Psycholinguistics*. Annais of New York Academy of Sciences. Vol. 263.
- BLOOM, B. S. (1964). *Stability and change in humam characteristics*. New Yorque, John Wiley and Sons.

- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Porto Editora.
- BONBOIR, A. (1983/84). *Simulation de la motivation à l'accomplissement de soi : Travaux dirigés de Psychopédagogie*. Louvain, Université Catholique.
- BOWLBY, J. (1970). *Attachment and Loss*. London, Hogart Press: Voll: Attachment, 280-287.
- BRONFENBRENNER, U. (1958). Socialization and social class through Time and Space. In E. E. Maccoby, et al. (eds.). *Readings in Social Psychology*. New York, Holt, Rinehart and Winston.
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *La ecologia del desarrollo humano*. Barcelona, Paidós.
- BROWN, R. (1973). *A First Language*. Cambridge, Harvard University Press.
- BRUNER, J. (1963). *The process of education*. New York, Vintage Books.
- BRUNER, J. (1966). *Towards a theory of instruction*. Cambridge, Harvard University Press.
- BRUNER, J. (1975). The ontogenesis of speak acts. *Journal of child Language* 2: 1-19.
- BRUNER (1982, 1984). Los formatos de la adquisición del lenguaje. In Linaza (ed.). *Jerome Bruner, Action, Pensamiento y Language*. Madrid, Alianza.
- BRUNER (1983). *Le developpment de l'enfant: Savoir faire-savoir dire*. Paris, Press Universitaires de France.
- BRUNER, J. (1986). *Actual Minds. Possible words*. Cambridge, Harvard University Press.
- BRUNER, J. (1990). *La parla dels infants. Com s'aprèn a ter servir el llenguatge*. Vic, Ed. Eumo, 17-46.
- BRUNER, J. (1997). *Actos de significado*. Lisboa, Edições 70.
- BURDEN, P. R. (1990). Teacher Development. In M. Haberman & J. Sikula (eds.). *Handbook of Research ou Yeacher Education* New York, MacMillan Publishing Company: 311-328.
- BRYANT, P. (1991) Phonological awareness is a pre-cursor, not a pre-requisite, of reading. *Mind & Language*, 6 (2), 102-106.
- CAMPBELL, D. T. & STANLEY, J. C. (1973) *Delineamentos experimentais e quase experimentais de pesquisa*. São Paulo, E.P.U.-EDUSP.
- CATALDO, C.Z. (1983). *Infant & oddler programs, a guide to very early childhood education*. Massachusetts, Addison-Wesley Publishing Company.

- CARABANA, J. (1978). La teoría social del interaccionismo simbólico: análisis y valoración crítica. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, N: 159-203.
- CASTRO, S. L. & GOMES, I (2000). *Dificuldades da aprendizagem da língua materna*. Lisboa, Universidade Aberta.
- CAZDEN, C. (1971). The Hunt for the independent variables. In R. Huxley & E. Ingram (eds.), *Language Acquisition: Models and Methods*. New York, Academic Press:
- CHICKERING, A. W. & HAVIGUHURST, R. J. (1981). The life cycle. In A. W. Chickering et. al. (eds.), *The Modern American College*. San Francisco Jossey-Bass Publishers: 16-50.
- CHOMSKY, N. (1968). *Language and Mind*. New York, Harcourt Brace Jovanovich.
- CHOMSKY, N. (1970). *Le Lenguage et Pensée*. Paris, Payot.
- CHOMSKY, N. (1976). *Reflections on Language*. London, Temple Simth.
- CLARK, F.V. (1973) What's in a word? On the child's acquisition of semantics in his first language. In T.E. Moore (ed.), *Cognitive Development and the Acquisition of Language*. New York, Academic Press.
- CLARK, F.V. (1978). From gesture to world: on the natural history of deixis in language acquisition. In J.S. Bruner & A. Garton (eds.), *Human Growth and development: Wolfson College Lectures Oxford*: University Press.
- COHEN, L. (1982). *L' apprentissage précoce de la lecture à six années est-il déjà trop tard ?* Paris, P.U.F.
- COHEN, L. & MANION, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid, Editorial da Muralla.
- COOPER, H. M. (1989). *Integrating research a guide for literature reviews*. Newbury Park, Sage.
- CRÓ, L. (1987). *A intervenção da Educação Pré-Escolar no desenvolvimento das estruturas cognitivas*. Tese de Mestrado. Aveiro, Universidade de Aveiro (policopiado).
- CRÓ, L. (1990). *Actividades na Educação Pré-Escolar e Actividades do Desenvolvimento. Contributo para a Formação inicial e contínua dos Educadores e Professores do Ensino Básico do 1º ciclo*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro. (policopiado).

- CRÓ, L. (1995). Activação do desenvolvimento no nível pré-escolar através da educação psicomotora. In J. Tavares (ed.) *Activação do desenvolvimento psicológico nos sistemas de formação*. Aveiro:Tipave CIDInE,127-185.
- DALHBERG, G. (1985). *Contex and the child's orientations to mearning*. Institute of Education. Department of Educacional Research. Stockolm: CWK Gleerup.
- DANIELS, H. R. J. (1988). *An enquiry into different forms of speciak school organisation, pedagogic practice and pupil discrimination*. C. O. R. E. 12.
- DANNEFER, D. & PERLMUTTER, M. (1990) Development as a multidimensional process: individual and social constituents. *Human Development*, 33. 108-137.
- DANNEFER, D. (1992). On the conceptualization of context in developmental discourse from meanings of context and their implications. In P.B. Baltes & O. G. Brim Jr. (eds.). *Life-span Development and Behavior*. New York: Academic Press: vol.11. 83-110.
- DAVIS, A. (1948). *Social class: Influences upon learning. The english lectures*. Cambridge: Harvard University Press.
- DE BRUYNE, P., HERMAN, I. & De SCHOUTHEETE, M.(1975). *Dynamique de la recherche en sciences sociales*. Vendôme, P.U.F.
- DELGADO-MARTINS, M. R. (1988) *Ouvir falar. Introdução à fonética do Português*. Lisboa, Caminho.
- DITTMARK, N. (1976). *Sociolinguistics*. In P. Sand, P. Seuren & K. Witeley. Frankfurt, Arnold Pub.
- DORE, J. (1974/75). Holofrases speech acts and language universals. *Journal of Child Language* 2: 21-40.
- DORE, J. (1978) Requestive sisystems in nursely school conversations: analysis of talk in its social context. In R. Campbell & P.Simth (ed.), *Recent advances in the psychology of language: Language development and mothers-child interacions*. New York: Plenum Press.
- ELLIOT, J. A. (1982 ). *A linguagem da criança*. Rio de Janeiro, Zahar Editores.
- ERICKSON, E. H. (1955). *Enfance et société*. Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.
- ERVIN-TRIPP, S. (1971) Social backgrounds and verbal Skills. In R. Huxley & E. Ingram (eds.). *Language Acquisition: Models and Methods*: New York, Academic Press.

- ESTRELA, A. (1984). *Teoria e Prática de Observação de Classes: uma estratégia de Formação de Professores*. Lisboa, INIC.
- FEATHERMAN, D. L. (1983). Life-span perspectives in social science research. In P. B. Baltes & O. G. Brin Jr. (eds.). *Life-span development and Behavior*. New York, Academic Press: Vol 5: 1-57.
- FONSECA, J. M. B. (1992). Linguística e texto/discurso. In Barata Aprendizagem da língua materna. *Educare* 1. 35-45.
- FONSECA, V. (1993). Dificuldades de Aprendizagem (DA): Análise Contextual e Novos Desafios. *Jornal de Psicologia*, 11 (3/4): 8-14.
- FROMKIN, F. & RODMAN, R. (1993). *Introdução à Linguagem*. Coimbra, Almedina.
- GARBARINO, J. (1989). Early investment in cognitive development as a strategy for reducing poverty. *Early Education and development*. 1 (1): 64-76.
- GIL, C. A. (1989). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo, Editora Atlas S. A.
- GONÇALVES, J. A. M (2000). *Ser professora do 1º ciclo. Uma carreira em análise*. Tese de Doutoramento. Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação (policopiado).
- GOTTLIEB, B. (1991). Experimental canalization of behaviors de Dral development. *Theory Developmental Psychology* 27: 4-13.
- GREENFIELD, P. & SMITH,, J. H. (1976). *The structure of communication in early language development*. New York, Academic Press.
- GRICE, H. P. (1975). Logic and conversation. In P. Cole & J.I. Morgan (eds.). *Syntax and Semantics*, vol.3. Speech Acts London, Academic Press.
- HALLIDAY, M. A. K. (1975). *Learning how to mean: explorations in the development of Language*. Londres, Arnold.
- HAVIGUHRST, R. J. (1955). *Human Development and Education*. London, Longma.
- HOLLAND, J. (1983). *Gender and class: adolescent conceptions of the division of labour*. London, Thesis: Institute of Educacion of University of London
- HUBERMAN, M. & MILES, M. B. (1991). *Analyse des donnés qualitatives*. Bruxelles, De Boeck Université.
- INGRAM, D. (1974). Stage in the development of one word utterances. Sixth Annual *Stanford Child Language*. California, Research Forum Stanford.

- INSTITUTO NACIONAL DE INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA (1984). *Português Fundamental-Vocabulário e Gramática*. Lisboa, Centro de Linguística da Universidade de Lisboa.
- KAPLAN, E. & KAPLAN, G. (1971). The prelinguistic child. In J. Elliot (ed.). *Human Development and Cognitive Process*. New York, Rinehart & Winston.
- KAPLAN, R. & SACCUZZO, D. (1993). *Psychological testing principles applications and issues* (3<sup>ed</sup>) Pacific Grove, Ca, Brooks/Cole Pub. Company.
- KASTENBAUM, R. (1985). Life-span Development. In Husen et. al. (eds.). *The International Encyclopedia of Education*. Oxford, Pergamon Press: vol.5, 2066-3061.
- KAYE, K.(1986). *La vida mental y social del bebé*. Barcelona, Paidó
- KEMP, E. A. (1995). *Introdução à Investigação em Educação Musical*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- KERLINGER, F. (1973). *Foundations of Behavior Research*. New York, Holt, Rinehart and Winston.
- LABOV, W. (1970/1972). The logic of non-standard english. In P.P. Giglioli (ed.). *Language and Social Context*. London, Penguin.
- LABOV, W. & ROBBINS, C. (1969). *A note on relation of reading failure to peer-group status in urban ghettos*. The Record Teachers College, 70: 395-405.
- LACASA, P. (1994). Piaget and Vygotsky: A convergent approach to “consciousness”, “activity” and “word”. In A. ROSA, & J. VALSINER, (eds.): *Explorations in SocioCultural Studies. Historical and yheoretical discourse*. Madrid, Fundación Infancia e Aprendizage: Vol 1.
- LANDSHEERE, G. (1994). *Educação e Formação*. Porto, Edições Asa.
- LASUITA, A. (1989). A life – stage Framework for Adult Vocational Behavior. *Guidance and Comselling* 4/5: 15-25.
- LAUNAY, C. L. (1989) (1979). *Transtornos del Language, la palabra y la voz en el niño*. Barcelona, Toray-Masson.
- LE CAMPUS, J. (1984). *Pratiques psychomotrices. De la R.P.M. aux thérapies à médiation componible*. Bruxelas, Pierre Mardaga.
- LE CAMPUS, J. (1989). *Sa réalité ses promesses : recherche inter universitaire : evaluation de l'innovation pédagogique cycle*. Rapport :5-8.

- LEBOVICI, S. (1970). *La relation objectale chez l'enfant in Psychiatrie de l'enfant*, Fasc. I, Paris, P.U.F: Vol.III, 169.
- LERNER, R.M. (1991). Changing organism-context relations as the basic process of development: a developmental contextual perspective. *Developmental Psychology* 27 (1): 27-32.
- LESSARD, H. (1990). *Pesquisa em educação*. Lisboa, Instituto Piaget.
- LESSARD, H; GOYETTE & BOUTIN (1994). *Investigação qualitativa. Fundamentos e práticas*. Lisboa, Instituto Piaget.
- LIARTE, M. M. (1992). *Enciclopédia Geral da Educação*. Alcoitão, Editora de Livros, Lda, Vol.2.
- LINEKER, L. (1977). *The instrucional context*. In *Code in Context*. London, Ed. Routledge and Kegan Paul.
- LURIA, A. R. (1980). *Consciencia y lenguaje*. Madrid, Pablo del Rio.
- LURIA, A. R. & YUDOVICH, E. I. (1985). *Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- MARQUES, R. (1991) *A educação para os valores morais no ensino básico: o currículo implícito e explícito*. Tese de Doutoramento. Aveiro, Universidade de Aveiro.(policopiado).
- MARSHALL, C. & ROSSMAN, G.B. (1989). *Designing qualitative research*. Newbury Park, Sage.
- MCCARTHY, D. (1954). Language Development in Children. In L. Carmichael, (ed.). *Manual of child Psychology*. London, Chaman & Hall Limited.
- MCCRAW, M. B. (1939). *Behavior of the new born infant and early neuro-muscular development*. Res. Publ. Assoc., nerv. Ment. Dis.
- MCHALE, S. M. & LERNER, R. M. (1985). Human development. Stages. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (eds.). *The Internacional Encyclopedia of Education*. Vol.4. Oxford, Pergamon Press, 2331-4327.
- McSHANE, J. (1980). *Learning to Talk*. New York, CUP.
- McSHANE, J. (1991). *Cognitive development. An infirmation processing approach*. Oxford, Black Well.
- MEAD, G. H. (1932). *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona, Ed. Paidós.

- MENYUK, P. (1971) *The acquisition and development of language*. Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- MENYUK, P. (1988). *Language Development: Knowledge and Use*. Glenview, Scott, Foresman and Company.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Orientações Curriculares para o Pré-Escolar*. Lisboa, Gabinete para a expansão e desenvolvimento da educação pré-escolar.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1989). Le 5-8: *La réalité, ses promesses*. Bruxelles, Recherche Interuniversitaire Evaluation de Innovation Pédagogique cycle 5-8.
- MOERK, E. L. (1992). *First language taught and learned*. Baltimore, The Maple Press Company.
- MOLL, I. (1994). Reclaiming the natural line in Vygotsky's theory of cognitive development. *Human Development*, 36: 1-23.
- MONFORT, M. & JUÁREZ, S. A. (1987). *El niño que habla*. Madrid, C.E.P.E.
- MOREIRA, J. M. (1993). *Desenvolvimento profissional dos professores: A evolução das preocupações e motivações profissionais*. Dissertação de Mestrado. Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. (policopiado)
- MORGAN, J. & DENUTH, K. (1996). Signal to syntax: for Overview. In J. Morgan & K. Demuth, (eds.). *Signal to Syntax: Bootstrapping from speech to Grammar in Early Acquisition*. Mahwah, Laurence Erlbaum Associates.
- MUSSEN et all. (1980). *El desarrollo del niño*. México, Trillas.
- NEVES, R. A & CRUZ, R. S. M. O. (1992). Análise descritiva da aquisição de alguns aspectos linguísticos em crianças de idade pré-escolar. *Temas sobre o Desenvolvimento*, Ano 6, 31: 31-40. São Paulo, Edições Memmon.
- NIETO, M. (1990). *Retardo del Lenguaje*. Madrid, C. E. P. E
- OLERON, P. (1981). *El niño y la adquisición del lenguaje*. Madrid, Morata.
- OWENS, R. (1988). *Language Development-An Introduction*. New York, Merrill Pub Company.
- PATTON, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. 2ªed. Newbury Park, Sage.
- PERELLÓ, J. (1979). *Perturbaciones del lenguaje*. Barcelona, Masson.

- PIAGET, J. (1954). *The construction of reality in the child*. New Yorks, Basic Books.
- PIAGET, J. (1967). *La psychologie de l'intelligence*. Paris, Armand Colin.
- PIAGET, J. (1969). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid, Aguilar.
- PIAGET, J. (1970). *The science of education of Psychology of child*. New York: Grossman.
- PIAGET, J. (1973). *La representación del mundo en el niño*. Madrid, Morata.
- PIAGET, J. (1976). *Le comportement moteur de l'évolution*. Paris, Gallimard.
- PIATTELLI-PALMARINI, M (org) (1987). *Jean Piaget e Noam Chomsky debatem teorias da linguagem e aprendizagem*. Lisboa, Edições 70.
- POROT, D. (1980). *Los transtornos del lenguaje*. Barcelona, Oikos.
- PORTUGAL, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Aveiro, CIDiNE.
- PORTUGAL, G. (1998). *Crianças, famílias e creches. Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto, Porto Editora. CIDInE .
- RALHA-SIMÕES, H. & SIMÕES, C. M. (1998). Resiliência e tarefas de desenvolvimento: A educação e as diferentes etapas da vida. *Psicologia, Educação e Cultura*. 2,(2): 345-360.
- RALHA-SIMÕES, H. (2000). *Resiliência e desenvolvimento pessoal* (texto policopiado)
- RAPOSO, N.A.V. (1983). *Estudos de Psicopedagogia*. Coimbra, Coimbra Editora.
- REYMOND-RIVIER (1983). *O Desenvolvimento Social da Criança e do Adolescente*. Editorial Aster.
- RICHELLE, M. (1976). *A aquisição da linguagem*. Lisboa, Socicultur.
- RIGOLET, S. A (2000). *Os três P. Precoce, Progressivo, Positivo. Comunicação e Linguagem para uma Plena Expressão*. Porto, Porto Editora, Lda.
- ROBINSON, W. (1971). Social factors and language development in primary school children. In R. Huxley & E. Ingram (eds.). *Language Acquisition: Models and Methods*: New York, Academic Press.
- RODRIGUEZ, M. C. M. (1996). La persona en desarrollo: una reflexión acerca de la continuidad y el cambio en la definición de las trayectorias de vida. *Apuntes de Psicología*, 47: 5-44.
- RONDAL, J. A. (1980 ). *Lenguaje y educación*. Barcelona, Editorial Médica y Técnica.
- RONDAI, J. A. (1982). *El desarrollo del lenguaje*. Barcelona, Editorial Médica y Técnica.

- RONDAL, J. A. & HURTING, M (1986). *Introducción a la psicología del niño*. Barcelona: Morata.
- ROSE, A. (1984) El interaccionismo simbólico. In *Estudios Básicos de Psicología Social*. Barcelona, Ed. Hora: 159-203.
- SABINO, G. A. (1979). *El processo de investigacion*. Buenos Aires, Elod.
- SCOTT, J. P. (1968). *Early experience and the organization of behaviour*. Belmont Calif, Wadsworth.
- SEARLE, J.R. (1969). *Speech Acts: an essay in the philosophy of language*. Cambridge, University Press.
- SKINNER, B. F. (1957). *Verbal Behavior*. New York:, Appleton-Century-Crofts.
- SHUM, G. (1996). *Adquisición del Lenguaje y Deprivación Afectiva*. Huelva Universidade de Huelva.
- SIGUAN, (1978). De la comunicación gestual al lenguaje verbal. In *Varios La Genesis del Lenguaje: su aprendizaje y desarrollo*. Madrid, Pablo del Rio: 23-59.
- SILVERMAN, F.H. (1984). *Speech-Language Pathology and Audiology*. Charles Merrill Publishing Company.
- SINCLAIR, H. (1989). The interactive re-creation of Knowledge. In L. Strffe e T. Wood (ed.). *Early Childhood mathematics education*. Hillsdale, Erlbaum.
- SIMÕES, C. M. (1996). *O desenvolvimento do professor e a construção do conhecimento pedagógico*. Aveiro.
- SIM-SIM, I. (1982). Abordagem de algumas questões relacionadas com diferentes teorias e por vezes contraditórias perspectivas que procuram explicar a aquisição da linguagem na criança. *Revista do Desenvolvimento da Criança*. IV. (1/2): 43-46.
- SIM-SIM, I. (1983). Diferenças sócio-culturais na aquisição da linguagem: Uma sensibilização ao problema. *Jornal da educação*, 68: 9-19
- SIM-SIM, I. (1992). Desenvolvimento conceptual e lexical. Que relação? *Revista Portuguesa de Educação*, 5 (2): 21-29.
- SIM-SIM, I. (1995). Desenvolver a linguagem, aprender a língua. In A. Dias de Carvalho, (org.) *Novas Metodologias em Educação*. Porto, Porto Editora.

- SIM-SIM, I. (1997). *Avaliação da linguagem oral. Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- SIM-SIM, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa, Universidade Aberta.
- SIM-SIM, I., DUARTE, I & FERRAZ, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica*. Lisboa, Ministério da Educação Departamento da E.B.
- SLOBIN, D. (1979). *Psycholinguistics*. Glenview III, Foreman and Company.
- SNOW, C. E. (1977). Mothers speech research: from input to interaction. In C. A. Ferguson (eds.). *Talking to children*. London, Cambridge University Press.
- SOUSA, C.M.S.F. (1992) O desenvolvimento cognitivo em crianças de 6 a 12 anos: a abordagem de Piaget. *Dimensões do desenvolvimento humano*. CIDInE, 3: 15-20.
- SOUSA, C. M. S. F. (1993). *Activação do desenvolvimento cognitivo e facilitação da aprendizagem. Ensino das Ciências no 1º ciclo do Ensino Básico* Dissertação de Doutoramento. Braga, Universidade do Minho, (policopiado).
- SOUSA, C. S. (1995). Activação do desenvolvimento cognitivo e facilitação da aprendizagem. In J. Tavares. & A. Bonboir (coords) *Activação do desenvolvimento psicológico nos sistemas de formação*. Aveiro, CIDInE.
- SOUSA, C. S. (1998). Desenvolvimento cognitivo e aprendizagem. Implicações no Modelo de Activação do Desenvolvimento Psicológico. In. L. S. Almeida, & J. Tavares, (orgs). *Conhecer, Aprender, Avaliar*. Porto, Porto Editora.
- SOUSA, C. & CORREIA, G. (1994). Linguagem, desenvolvimento e comunicação em crianças e adolescentes em situação de educação. In J. Tavares (ed.), *Para intervir em educação*. Aveiro, CIDInE: 279-95.
- SPITZ, R. (1958). *La Première année de la vie de l'enfant*. Paris: P.U.F
- SPRINTHALL, N. & SPRINTHALL, R. (1999). *Psicologia Educacional*. Amadora: McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- STARK, R. (1979). Prespeech segmental feature development. In P. Fletcher & M. Garman (eds.). *Language Acquisition*. Cambridge, Ma, Cambridge University Press:
- STERN, D. N.(1771). A micro-analysis of mother-infant interaction: Behaviors regulating social contact between a mother and her three-and-a half-month-old twins. *Journal of American Academy of Child Psychiatry*, 10: 501-17.

- STERN, D. N. (1974) Mother and infant at play: The dyadic interaction involving facial, vocal and gaze behaviors. In Lewis, & Rosenblum, (eds.). *The effect of the infant on its caregiver*. New York, Wiley:
- STERN, D. N. (1977). *The first relationship: Infant and mother*. Cambridge, Harvard University Press.
- STUBBS, M. (1982). *El llenguatge l'escola. Cap a una anàlisi sociolinguística en educació*. Barcelona, Editora 62.
- TAVARES, J. & ALARCÃO, I. (1985). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra, Livraria Almedina.
- TAVARES, J. (1987). *Projecto de Investigação sobre desenvolvimento, Aprendizagem e Supervisão: o encorajamento do professor como factor de desenvolvimento a aprendizagem*. (Relatório 2ª fase). Aveiro, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro.
- TAVARES, J. (1990). A construção do conhecimento a partir da interacção aluno-professor (texto didáctico- uma ficha de análise e avaliação. In Tavares, J. & Moreira, *Desenvolvimento, Aprendizagem, Currículo e Supervisão*. Aveiro, PIDACS Universidade de Aveiro:
- TAVARES, J. (1992). *A aprendizagem como construção do conhecimento pela via da resolução de problemas e da reflexão*. Aveiro, CIDInE.
- TAVARES, J. (1994) (coord.). *Para intervir em Educação*. Aveiro, CIDInE.
- TAVARES, J. & BONBOIR, A (org.) (1995). *Activação do Desenvolvimento Psicológico nos Sistemas de Formação*. Aveiro, CIDInE.
- THOMAS, R. M. (1985). Human development theories. In T. Husen & T. N. Postlethaithe (ed.) *The international Encyclopedia of education*, vol IV, Oxford, Pergamon Press: 2331-2337.
- TRIVIÑOS, A. (1987). *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais. A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo, Editora Atlas.
- TURNER, J. (1980). *El niño ante la vida, enfrentamiento, competencia y cognición*. Madrid, Morata.
- VILA, I. (1987). *Vygostky la mediació semiótica de la ment*. Ed. Eumo, Vic.
- VYGOTSKY, L. (1934/1978) *Pensamento e linguagem*. Lisboa, Antídoto.

- VYGOTSKY, L. (1935/79). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica.
- VYGOTSKY, L. (1987). *A formação social da mente*. S. Paulo, Martins Fontes.
- WALLON, H. (1942/ 1978). *Del acto al pensamiento*. Buenos Aires, Psique.
- WALLON, H. (1970). *La evolución psicológica del niño*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- WALLON, H. (1975). *Los orígenes del carácter en el niño*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- WALLON, H.(1976). *Los orígenes del pensamiento en el niño*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- WALLON, H. (1980). *Psicología del niño: Una comprensión dialéctica del desarrollo infantil*. Madrid, Pablo del Río.
- WERTSH, J. V. (1988). *Vygostky y la formación social de la mente*. Barcelona, Paidós.
- WHITE, R. T. (1960). Competence and the psychosexual stages of development. In M. R. Jones (ed.), *Nebraska Symposium on Motivacion*. Nebraska, University of Nebraska Press:
- WHORF, B. L. (1956). Science and linguistics In J.B. Carroll (ed.). *Language Thought and Reality: Select Writings of Benjamin Worf*. Cambridge, MIT Press.
- YIN, K. R. (1989). *Case Study Research. Design and Methods*. London, SAGE Publications.

