

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE
PAULA FRASSINETTI

Pós-Graduação em Educação Especial

Domínio Cognitivo e Motor



Linguagem Expressiva na Infância: a importância dos aspetos psicolinguísticos

Sob orientação de:

Professora Doutora Rosa Lima

Discente

Carla Marques

Porto

2013

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO PAULA
FRASSINETTI

Pós-Graduação em Educação Especial – Domínio Cognitivo e
Motor

**Linguagem Expressiva na Infância:
a importância dos aspetos psicolinguísticos**

Orientadora
Professora Doutora Rosa Lima

Discente
Carla Marques

Porto, 12 de julho de 2013

RESUMO

O presente estudo parte do interesse pessoal que sempre existiu sobre a linguagem e o seu gradual desenvolvimento.

A linguagem tem um papel fulcral no desenvolvimento do ser humano, conseguindo organizar o pensamento e a própria ação humana. O cérebro funciona como elemento estruturante da memória, da atenção da linguagem, e estruturado também por esta última.

As dificuldades de linguagem expressiva são uma preocupação entre os pais, educadores e diferentes elementos da comunidade científica, cujas causas não estão completamente identificadas. O conhecimento das implicações deste tipo de dificuldades na aquisição de competências futuras, como a leitura e a escrita, fizeram com que optássemos pela realização deste estudo sobre as dificuldades de linguagem em crianças em idade pré-escola, com cinco e seis anos, de forma a serem identificadas algumas das valências necessárias ao correto desenvolvimento da linguagem, que ainda não estivessem completamente desenvolvidas. Fazendo, para isso, a comparação de resultados obtidos, em dois diferentes testes, por dois grupos de indivíduos distintos: um com dificuldades de linguagem expressiva e um outro sem apresentar dificuldades.

Esperamos com este estudo perceber melhor o desenvolvimento da linguagem, caracterizando as dificuldades expressivas mais usuais e apontando possíveis causas e consequências, aventadas nas hipóteses formuladas, para tal realidade.

Palavras-chave: Linguagem/ dificuldades de linguagem/ cérebro/ memória/ atenção.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Professora Doutora Rosa Lima, pelo exemplo, conselhos, disponibilidade e liberdade que me foi conferida.

Aos diferentes professores que participaram no meu processo formativo e me possibilitaram o crescimento pessoal alargado, especialmente em temáticas que me eram menos próximas.

Aos meus colegas da pós-graduação que comigo compartilharam este percurso, enriquecendo-me enquanto pessoa e permitindo-me fazer parte, também, do percurso deles.

À direção do agrupamento que me permitiu a realização do estudo e, especialmente às educadoras que abriram as portas das suas salas de aulas e foram extremamente prestáveis e atenciosas.

À minha mãe pelos valores que me inculuiu e pelo exemplo que sempre se constituiu.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	10
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	14
CAPÍTULO I - CÉREBRO, LINGUAGEM, MEMÓRIA E ATENÇÃO: VETORES DO SABER	15
1 - O Cérebro e aprendizagem	15
2 - Funções Cognitivas Superiores: Atenção e memória no processo de aprendizagem	17
CAPÍTULO II - LINGUAGEM	24
1 - O surgimento da Linguagem	24
CAPÍTULO III - AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM	28
1 - Desenvolvimento da linguagem	28
2 - Atraso de linguagem.....	31
3 - Etiologia do atraso de linguagem.....	32
4 - Sintomatologia do atraso de linguagem expressiva	36
5 - A importância dos sinais fonético-fonológicos na vertente expressiva.....	37
6 - Aquisição da fonologia na infância.....	38
6.1 - Aquisição da estrutura silábica	43
6.2 - Processos fonológicos de simplificação.....	44
PARTE II - COMPONENTE EMPÍRICA	48
CAPÍTULO I - Construção do objeto de estudo	49
1 - Definição da pergunta de partida	49
2 - Definição de hipóteses.....	50
Capítulo II - Opções Metodológicas	51
1 - Opções gerais.....	51
2 - Métodos e técnicas de recolha de dados.....	52
3 - Métodos e técnicas de tratamento de dados.....	55
4 - Realização do Estudo	55
5 - A Amostra.....	55
5.1 - Seleção da amostra	55

5.2 - Caracterização da amostra.....	56
CAPÍTULO III - Apresentação dos resultados	59
1 - Resultados da P.A.F.F.S.....	59
2 - Resultados da ITPA.....	68
CAPÍTULO IV - Síntese e discussão dos resultados.....	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
Bibliografia.....	85
ANEXOS.....	91

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 TOTALIDADE DE CRIANÇAS DE AMOSTRA POR SEXO	57
FIGURA 2 DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA POR SEXO E PRESENÇA/AUSÊNCIA DE DLE	57
FIGURA 3 DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA POR SEXO E IDADE.....	58
FIGURA 4 DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA POR PRESENÇA/AUSÊNCIA DE DLE E TIPO DE HABITAÇÃO	58
FIGURA 5 DISTRIBUIÇÃO POR PRESENÇA/AUSÊNCIA DE DLE E ANOS DE FREQUÊNCIA DE JARDIM DE INFÂNCIA.....	59
FIGURA 6 PERCENTAGEM DE OMISSÃO DO /R/ EM FUNÇÃO DO CONSTITUINTE E FORMATO SILÁBICO	60
FIGURA 7 NÚMERO DE EPÊNTESSES EM FUNÇÃO DA FREQUÊNCIA/NÃO FREQUÊNCIA DE TF	61
FIGURA 8 PERCENTAGEM DE OMISSÃO DO /R/ EM ATAQUE SIMPLES EM CRIANÇAS SEM DLE.....	61
FIGURA 9 OMISSÃO DO /R/ POR CONSTITUINTES E FORMATOS SILÁBICOS EM CRIANÇAS SEM DLE.....	62
FIGURA 10 NÚMERO DE METÁTESES EM CRIANÇAS SEM DLE	62
FIGURA 11 NÚMERO DE METÁTESES NOS GRUPOS DLE E SDLE	63
FIGURA 12 ERRO ARTICULATÓRIO NO FONEMA /L/ EM ALUNOS COM DLE	64
FIGURA 13 PROCESSOS DE SIMPLIFICAÇÃO DO FONEMA /L/ ENTRE OS ALUNOS COM DLE	65
FIGURA 14 PROCESSOS SIMPLIFICATIVOS DO FONEMA /R/ ENTRE OS ALUNOS COM DLE	66
FIGURA 15 OMISSÃO DE SÍLABA EM POLISSÍLABO NOS ALUNOS COM DLE.....	66
FIGURA 16 DISTORÇÕES REALIZADAS PELOS ALUNOS COM DLE.....	67
FIGURA 17 RESULTADOS DAS PONTUAÇÕES TÍPICAS OBTIDAS PELO S1 COM DLE	69
FIGURA 18 RESULTADOS DAS PONTUAÇÕES TÍPICAS OBTIDAS PELO S3 COM DLE	69
FIGURA 19 RESULTADOS DAS PONTUAÇÕES TÍPICAS OBTIDAS PELO S5 COM DLE	70
FIGURA 20 RESULTADOS DAS PONTUAÇÕES TÍPICAS OBTIDOS PELO S4 COM DLE	71
FIGURA 21 RESULTADOS DAS PONTUAÇÕES TÍPICAS OBTIDOS PELO S2 COM DLE	71
FIGURA 22 RESULTADOS DA MÉDIA DAS PONTUAÇÕES TÍPICAS OBTIDAS PELOS ALUNOS COM DLE	72
FIGURA 23 RESULTADOS DAS PONTUAÇÕES TÍPICAS OBTIDAS PELO S6 SEM DLE.....	73
FIGURA 24 RESULTADOS DAS PONTUAÇÕES TÍPICAS OBTIDAS PELO S7 SEM DLE.....	73
FIGURA 25 RESULTADOS DAS PONTUAÇÕES TÍPICAS OBTIDAS PELO S8 SEM DLE.....	74
FIGURA 26 RESULTADOS DAS PONTUAÇÕES TÍPICAS OBTIDAS PELO S9 SEM DLE.....	75
FIGURA 27 RESULTADOS DAS PONTUAÇÕES TÍPICAS OBTIDAS PELO S10 SEM DLE	75
FIGURA 28 RESULTADOS DA MÉDIA DAS PONTUAÇÕES TÍPICAS OBTIDOS PELOS ALUNOS SEM DLE.....	76
FIGURA 29 COMPARAÇÃO DAS PONTUAÇÕES TÍPICAS OBTIDAS ENTRE OS DOIS GRUPOS DE ALUNOS	77

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Aquisição da linguagem compreensiva e expressiva.....	29
Quadro 2 – Classificação dos distúrbios de linguagem.....	30
Quadro 3 – Causas possíveis para o atraso de linguagem.....	35
Quadro 4 – Classificação das consoantes quanto ao modo e ponto articulatorio.....	39
Quadro 5 – Idades de aquisição de consoantes.....	41

ÍNDICE DE ANEXOS

Autorização.....	ANEXO 1
Inquérito.....	ANEXO 2

ABREVIATURAS

DLE – Dificuldades de Linguagem Expressiva

EPL – Idade Psicolinguística

ITPA – Teste das Competências Psicolinguísticas de Illinois

P.A.F.F.S. – Prova de Avaliação Fonológica em Formatos Silábicos – Prova de Nomeação

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

SDLE – Sem Dificuldades de Linguagem Expressiva

INTRODUÇÃO

A linguagem é uma das características mais distintivas da humanidade e uma das maiores manifestações de criatividade e inteligência humanas. A linguagem existe há cerca de 200 mil anos e é aprendida sem necessidade de um ensino específico, por parte da criança que se encontra emersa em determinado sistema linguístico. Ela permite ao homem ligar o tempo, realizando a articulação entre o presente o passado e o futuro. É através dela que o Homem pensa, elabora conceitos, organiza as experiências, trabalha a abstração utilizando tanto vias de dedução como de indução, faz generalizações, planeia, idealiza. (Passos e Andrade, 2012)

O surgimento da linguagem deveu-se ao trabalho e ao relacionamento social, devido à necessidade de negociação entre os diferentes indivíduos, Segundo Luria (1991, p. 75), “*o trabalho social e o emprego dos instrumentos de trabalho*, bem como o surgimento da “*linguagem*”, servem de fonte à transição da história natural, dos animais, à história social, do homem.”

O cérebro desempenha um papel capital no desenvolvimento da linguagem. Contudo esta revela –se como fator de enorme importância quer no próprio funcionamento das suas múltiplas conexões, quer no desenvolvimento anatómico da estrutura cerebral. O aumento das relações intersinápticas está na razão direta do aumento do córtex cerebral.

A especialização dos hemisférios cerebrais e respetivos lóbulos permite perceber a relação que a ação em geral e o meio em particular desenharam na estrutura anátomo-funcional do sistema nervoso central, constituído pelo cérebro e espinal medula. Enquanto ao primeiro cabe a função de receção, armazenamento e processamento da informação, seguido da emissão de ordens, sob forma de padrões de movimento (movimentos vinculados ao ato de fala ou outros) e conduzidos, através da espinal medula, para os nervos e músculos periféricos, a segunda estrutura – espinal medula – constitui-se como a ponte através da qual a entrada e saída de estímulos sensoriais são levados e trazidos para e do cérebro, com vista à materialização da relação conhecimento, intenção, compreensão/ação.

Através do uso da linguagem organizam-se as competências cognitivas. Na base deste processo encontra-se a capacidade para registar ou memorizar dados provenientes da experiência, agrupá-los em categorias a fim de, mais facilmente, poderem ser recuperados através de distintas vias, adstritas à evocação ou recuperação do material conceptual estavelmente organizado. Porém, na base do ato de memória, função neurocognitiva de enorme complexidade, encontra-se a disponibilidade para seleccionar o material a registar. Tal atividade, gerida, igualmente, por estruturas nervosas superiores, constitui a capacidade, seletiva, para aceder ao material que se pretende focalizar.

Atenção e memória representam, pois, os grandes pilares da aprendizagem, seja esta de natureza linguística ou outra. Como salienta Vygotsky a linguagem tem papel principal no desenvolvimento do próprio pensamento servindo a palavra como elemento primário na organização das funções cerebrais superiores. *“O pensamento e a palavra não estão ligados entre si por um vínculo primário. Este surge, modifica-se e amplia-se no processo do próprio desenvolvimento do pensamento e da palavra”* (Vygotsky, 2001. 396) daí a importância da interação social e dos estímulos para o desenvolvimento da linguagem.

O desenvolvimento da linguagem embora responda a etapas semelhantes nas diferentes sociedades, não se processa da mesma forma em cada criança. Algumas crianças não seguem o ritmo de aprendizagem linguística considerado normal, isto é, dentro dos parâmetros etários nos quais certos padrões de produção ocorrem, começando a falar mais tardiamente, ou manifestando dificuldades na aquisição de certos fonemas.

As dificuldades de linguagem encontram-se numa encruzilhada, pois são condicionadas por pré requisitos necessários e não adquiridos na sua globalidade, e condicionam aprendizagens futuras.

Tendo a capacidade de organizar tudo aquilo que nos rodeia, quer o pensamento como a ação as dificuldades evidenciadas neste parâmetro de aprendizagem, que quase se constitui como uma placa giratória dado o seu poder articulatório e de intercâmbio social, acarreta consequências

consideráveis nas aprendizagens futuras, mais concretamente na leitura e escrita, caso nos centremos nas competências académicas iniciais do percurso escolar.

O meu interesse pelo desenvolvimento da linguagem e pelo seu papel na articulação e desenvolvimento das nossas capacidades cognitivas existe há algum tempo, embora, profissionalmente, não trabalhe com a faixa etária sobre a qual incidirá o estudo. Este interesse foi alimentado durante as aulas da pós graduação, permitindo-me, devido aos conhecimentos partilhados, olhar para o desenvolvimento da linguagem e para as dificuldades de linguagem expressiva de uma forma completamente diferente.

Pretendendo saber mais sobre o desenvolvimento da linguagem e suas dificuldades a nível expressivo, adotando um prisma o mais objetivo possível estabelecemos a seguinte pergunta de partida:

De que forma os fatores psicolinguísticos influenciam na aquisição da linguagem expressiva?

Tendo por objetivo responder a esta questão iniciaremos o trabalho por uma análise teórica sobre a linguagem expressiva e seu desenvolvimento atendendo ao papel desempenhado pelo cérebro na maturação das estruturas centrais e periféricas que a consubstanciam.

Abordaremos, com maior acuidade, o desempenho fonético-fonológico da linguagem expressiva e os diferentes processos de simplificação de fala adulta usados pelos alunos com dificuldades de linguagem expressiva, na tentativa de aproximação do modelo-alvo, no encaço de uma comunicação partilhada e mediada por símbolos linguísticos que movem toda a dinâmica interativa entre dois ou mais interlocutores.

Na segunda parte do trabalho desenvolvemos a componente empírica. Esta, articulada com a reflexão teórica e acertadas as necessárias opções metodológicas subjacentes à investigação, nos conduziu à definição da problemática e respetiva construção do objeto de estudo, partindo deste a nossa pergunta de partida (acima referida) e subsequente definição das hipóteses.

A seleção da amostra e o uso de materiais e procedimentos específicos constitui a pedra angular para aceder a posterior análise e discussão dos resultados.

Num último momento da reflexão foram confrontadas as hipóteses formuladas com os resultados obtidos - tanto das provas aplicadas como dos inquéritos e questionários - concretizando, assim, a confirmação ou rejeição das questões levantadas.

As considerações finais, longe de evidenciar um encerramento de toda a abordagem ou temática que aqui foi construída, pretendeu dar conta dos saberes recolhidos, das insuficiências (de tempo e outras) presentes para a elaboração deste construto que visa conhecer os vínculos entre aspetos de cariz psicológico e de cariz linguístico. Revelar esta sensação de porta aberta que, num futuro, possa permitir penetrar um pouco mais numa certa obscuridade que sempre permanece, qualquer que seja a densidade da investigação, constituiu o sopro final e a expectativa futura que ressalta deste trabalho.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I - CÉREBRO, LINGUAGEM, MEMÓRIA E ATENÇÃO: VETORES DO SABER

1 - O Cérebro e aprendizagem

As competências linguísticas a nível cerebral estão, simultaneamente, localizadas e lateralizadas. (Purves et al, 2004 : 637)

O córtex é a área que ocupa maior espaço no sistema nervoso, embora seja aquela cujo funcionamento menos conhecemos. (Guyton e Hall, 2006: 714)

A parte funcional do córtex cerebral é constituída por uma camada fina de neurónios que cobre a superfície de todas as convoluções do cérebro. O córtex tem diferentes áreas associativas como a área de associação parieto-occipitotemporal, onde encontramos a área de Wernicke, responsável pela compreensão da linguagem e que se situa atrás da córtex primário auditivo, na parte posterior do giro superior do lobo temporal. (*idem*, 2006: 716)

As áreas associativas somáticas, visuais e auditivas encontram-se na parte superior do lobo temporal. Esta zona de confluência das diferentes áreas sensórias e interpretativas, está especialmente desenvolvida no lado dominante do cérebro – lado esquerdo na maioria dos destros – e tem um papel muito importante em qualquer alta função de compreensão a que chamamos, normalmente, inteligência. (*ibidem*, 2006: 718) Esta área foi apelidada de várias formas, mas é, atualmente, mais conhecida por área de Wernicke, em honra do neurologista que primeiramente descreveu a sua importância no processo interpretativo. Quando esta área está afetada é comum que uma pessoa consiga ouvir perfeitamente as palavras e até reconhecê-las, mas não as consiga organizar num pensamento coerente.

A estimulação elétrica da área de Wernicke, numa pessoa consciente, causa, ocasionalmente, uma ideia altamente complexa. Acredita-se que a ativação desta área possa ativar padrões complexos de memória que envolve mais do que uma modalidade sensorial, embora a maioria das memórias individuais possam ser armazenadas num outro local. Esta convicção está de acordo com a importância que a área de Wernicke tem na interpretação do significado de distintos padrões de experiências sensoriais.

As funções interpretativas comuns à área de Wernicke e do giro angular, assim como as funções da fala e controlo motor, estão muito mais desenvolvidas num dos hemisférios – hemisfério dominante – que em 95% da população é o esquerdo. (Guyton e Hall, 2006: 719) O mesmo acontece com a área de Broca, responsável pela formação de palavras pela ativação simultânea dos músculos laríngeo, respiratórios e da cavidade oral.. Estas áreas recebem, contudo, informação dos dois hemisférios através de caminhos fibrosos no *corpus callosum*, para comunicarem entre os dois hemisférios.

O cérebro é um órgão extremamente organizado, com áreas de funcionamento mais específico que outras, mas com uma grande capacidade de interligação entre as suas diferentes partes, a fim de otimizar a sua resposta. Responsável pelo pensamento e pelas competências cognitivas, o cérebro não é apenas responsável pela compreensão da linguagem e por preparar a sua expressão. Ele necessita da própria linguagem como sistema de memorização e interligação dos conceitos que armazena.

Quando lemos uma história, não é a imagem da página que guardamos na memória, armazenamos as palavras propriamente ditas ou os pensamentos por elas transmitidos, normalmente sobre a forma de linguagem (só uma pequena percentagem de pessoas “pensa por imagens” – situação associada ao espectro do autismo).

O processamento da linguagem implica uma multiplicidade de áreas cerebrais, não se cingindo à área de Wernicke e de Broca, embora ambas desempenhem um papel muito importante. Os avanços nos exames de imagiologia cerebrais têm vindo a demonstrar que há várias áreas cerebrais envolvidas na linguagem. As redes fronto-temporais têm importância, a nível

semântico, tanto no processo de compreensão como de produção. Dependendo da qualidade semântica da palavra esta pode ser armazenada e áreas distintas do cérebro.

As áreas de Broca e de Wernicke são responsáveis pela expressão e compreensão, respetivamente. No que diz respeito à produção da fonologia linguística, as conclusões não estão ainda completamente confirmadas. (Lima, 2013)

A área para a interpretação da linguagem é, como vimos, a de Wernicke, encontrando-se intrinsecamente associada às áreas primárias e secundárias auditivas do lobo temporal. Esta associação talvez aconteça devido ao facto de o primeiro contacto com a linguagem ocorrer por input auditivo. (Guyton e Hall, 2006: 719) mais tarde quando as competências de leitura se desenvolvem a informação visual das palavras escritas é, presumivelmente, canalizada através do giro angular, área de associação visual. Durante muitos anos considerou-se que a área cerebral responsável pelas atividades de “alta inteligência” fosse o córtex pré-frontal, contudo a afetação da área de Wernicke e do giro angular causam danos consideráveis nas funções intelectuais superiores facto este que levanta o véu sobre a importância destas áreas nos processos referidos.

2 – Funções Cognitivas Superiores: Atenção e memória no processo de aprendizagem

A atenção é um processo cognitivo complexo através do qual o cérebro focaliza e seleciona estímulos.

A todo o momento recebemos estímulos, contudo só atendemos a alguns deles, estabelecendo pontos de conectividade entre aqueles que ativaram a nossa atenção.

O cérebro tem por função fazer a seleção do estímulo necessários ao processamento da informação sendo impossível não se estar a prestar atenção a seja o que for, num dado momento (Wolfe, 2004). Esta mesma autora refere que fatores como a novidade, intensidade, movimento, interesses do sujeito

influenciam a seleção realizada pelo cérebro na focalização da atenção. Focalização esta, que implica a existência de uma seletividade atencional, o que conduz a que, numa primeira fase, esteja presente a seleção dos estímulos, depois uma seleção de processo(s) e, posteriormente, a obtenção de uma resposta. (Wagner, 2003:12)

As partes do cérebro responsáveis pela atenção são, segundo Grandpierre (1999), o hipocampo. Este tem a seu encargo a distinção entre aquilo que é conhecido e desconhecido, representando o espaço cerebral a partir do qual as informações sensoriais passam para os distintos espaços de memória que a elas se vinculam. Esta área do cérebro tem, ainda, grande importância no que concerne às emoções e é lá que as novas informações são armazenadas durante algum tempo, antes de ficarem ao encargo da memória de médio prazo. É esta fase de armazenamento que nos permite perceber a linguagem escrita e falada. Nesta conformidade Grandpierre (1999: 91) salienta: *“estar atento é ajudar o nosso hipocampo a acolher informação. Mas não basta querer estar atento para o poder fazer, devemos aprender a criar condições favoráveis para a atenção e para a concentração.”*

A fase inicial da atenção é o estado de alerta, que consiste na atividade que ocorre no interior do cérebro e que é responsável pela manutenção de um estado de prevenção (Estrela, 2009: 33). Para Luria (1991) a unidade de alerta e atenção está localizada nas estruturas subcorticais e axiais do cérebro.

A atenção e alerta são interdependentes e impedem, através da sua ação, que o cérebro seja invadido com informação sensorial insignificante, evitando assim, que esta interfira negativamente no processamento cognitivo mais elaborado.

O córtex frontal e o temporal são as estruturas corticais envolvidas na atenção. (Wagner, 2003: 15)

Posner (1984) propõe a existência de uma rede atencional englobando as áreas frontais que mobilizam seletivamente o córtex parietal e o córtex temporal. Neste modelo sugere-se a participação de estruturas subcorticais, especialmente o núcleo estriado (interface entre o córtex e o output). A substância reticulada do tronco cerebral é responsável pelo controlo da

atenção, tendo por função *“regular a entrada e a seleção integrada nos estímulos, bem como a criação de um estado tónico de controlo (...) que é indispensável à aprendizagem”*. (Fonseca, 2004:363). O mesmo autor advoga que a atenção é composta por uma organização interna (proprioceptiva, táctilo-quinestésica) e externa (visual, auditiva e exteroceptiva) de estímulos que é indispensável à aprendizagem.

A atenção depende de diferentes fatores (Wolfe, 2004) como: o fisiológico (condições neurológicas do indivíduo), motivacional (interesse provocado pelo estímulo) e da concentração (focalização desencadeada pelo estímulo).

A atenção tem uma importância considerável na aprendizagem das diferentes competências tendo, deste modo, relevância no desenrolar da aprendizagem da linguagem. Contudo, também a linguagem, como referido anteriormente, e segundo a perspectiva luriana, tem um papel crucial na reorganização da atividade consciente do homem. Dentro desta perspectiva Luria considera que a linguagem tem considerável influência na organização dos processos de atenção do ser humano.

“Se a atenção do animal tinha carácter imediato, era determinada pela força, a novidade ou valor biológico do objeto que dirigiam automaticamente (arbitrariamente) a atenção do animal, com o surgimento da linguagem e baseado nela o homem encontra-se em condições de dirigir arbitrariamente a sua atenção” (Luria, 1991: 82).

Para Luria, a psicologia distingue dois tipos básicos de atenção: o arbitrário (voluntário) e o involuntário. Os mecanismos de atenção involuntária, cujas bases são neurofisiológicas, são comuns ao homem e ao animal. Em contrapartida a atenção voluntária é inerente ao homem. Segundo Luria (1991: 23):

“o principal facto indicador da existência de um tipo especial da atenção no homem, não inerente aos animais, consiste em que o homem pode concentrar arbitrariamente a atenção ora em um ora em outro objeto, inclusivamente nos casos em que nada muda na situação que o cerca”

Assim, a atenção dos animais é provocada por sinais de natureza vital, pressuposto que também se aplica ao ser humano. Neste, contudo, as necessidades e interesses, na sua grande maioria, não nascem de instintos e inclinações biológicas, mas sim de fatores motivacionais complexos que se formaram no processo da história social (Luria, 1991:4). Poderemos então distinguir no ser humano dois grupos de fatores que marcam o carácter seletivo dos processos psíquicos: os estímulos externos e as atividades do próprio sujeito, como interesses, necessidades e/ou objetivos.

Mesmo na atenção involuntária o fator histórico-social pode estar presente, porque se ouvirmos uma batida na porta partimos do pressuposto, culturalmente inculcido, de que alguém está a chamar-nos.

A distinção entre atenção voluntária e involuntária ainda está patente na literatura, bastando ter para isso em mente os escritos de Lent ¹, contudo é posta em causa pela assunção de que na realidade a atenção é um ato social:

“Seria um engano imaginar que a atenção da criança pequena possa ser atraída somente por estímulos poderosos e novos, ou por estímulos ligados à exigência imediata. Desde o começo a criança vive num ambiente de adultos. Quando a sua mãe nomeia um objeto no ambiente e aponta para ele com o dedo, a atenção da criança é atraída para aquele objeto, que, assim, começa a sobressair do resto, não importando se ele origina um estímulo forte, novo ou vitalmente importante” (Luria, 1984: 228-229).

O desenvolvimento da atenção nos estágios iniciais de desenvolvimento da criança é feito através de um “diálogo” participado entre o adulto e a criança.

“Nos estágios iniciais de desenvolvimento a função psicológica complexa era compartilhada por duas pessoas: o adulto deflagrava o processo psicológico ao nomear ou apontar o objeto; a criança respondia a este sinal e reconhecia o objeto mencionado, seja fixando-o com o olhar, seja segurando-o com a mão. Nos estádios subsequentes de desenvolvimento esse processo socialmente organizado torna-se reorganizado. A própria criança aprende a falar. Agora ela

¹ “A atenção explícita tende a ser automática: sem darmos conta vamos movimentando a atenção pelo ambiente à medida que movimentamos os olhos. O controlo voluntário é o mesmo do olhar; o foco atencional acompanha-o. Mas quando o olhar está fixo num ponto, podemos também movimentar o foco atencional livremente pelas regiões vizinhas do campo visual. Dificilmente o fazemos, entretanto, a não ser voluntariamente. Quer dizer, a atenção implícita tende a ser uma operação mental voluntária”. (2004:582)

mesma pode nomear o objeto e, ao fazê-lo, ela mesma o distingue do resto do ambiente, e, assim, dirige a sua atenção para ele. A função que até então era compartilhada por duas pessoas torna-se agora um método de organização interior do processo psicológico. A partir de uma atenção exterior, socialmente organizada, desenvolve-se a atenção voluntária da criança, que neste estágio é um processo interior, autorregulador". (Vygotski cit. por Andrade, 2007: 38)

Neste processo de desenvolvimento da atenção é importante para Vygotski o papel da linguagem:

"A nossa pesquisa mostrou que, mesmo nos estágios mais precoces do desenvolvimento, linguagem e percepção estão ligadas. Na solução de problemas não verbais, mesmo que o problema seja resolvido sem a emissão de nenhum som, a linguagem tem um papel no resultado. Esses achados substanciam a tese da linguística psicológica (...) que defendia a inevitável interdependência entre o pensamento humano e a linguagem. Um aspecto especial da percepção humana - que surge em idade muito precoce - é a percepção de objetos reais. Isso é algo que não encontra correlato análogo na percepção animal. Por esse termo eu entendo que o mundo não é visto simplesmente em cor e forma, mas também como um mundo com sentido e significado. Não vemos simplesmente algo redondo e preto com dois ponteiros: vemos um relógio e podemos distinguir um ponteiro do outro. (...) Essas observações sugerem que toda percepção humana consiste em percepções categorizadas ao invés de isoladas" (Vigotski, 2000: 44).

A criança é, deste modo, ensinada a relacionar-se com o mundo através do significado, o qual aprendeu mediante as relações sociais que estabeleceu com os adultos

A Memória, do grego "menmis" ou do latim "memoria", significa capacidade de reter e/ou readquirir ideias imagens, conhecimentos, adquiridos anteriormente, recorrendo às lembranças.

A memória é uma capacidade cognitiva de crucial importância porque é a base para a aprendizagem (Moffett et al., 1990, Fonseca 2004, Estrela, 2009), envolvendo um mecanismo complexo de arquivo e recuperação de experiências. A memória está intimamente associada à aprendizagem, não se podendo dela separar e a aprendizagem, capacidade de mudar os nossos comportamentos através das experiências vividas, depende da memória pois é lá que essas mesmas experiências estão armazenadas.

Sim-Sim (1998) explica que o acesso ao conhecimento é feito através de diferentes processos cognitivos como a atenção, a discriminação, a categorização e a memória.

A informação que nos rodeia chega até nós através dos órgãos sensoriais, mas não chega na sua completa globalidade, pois consoante as características dos estímulos e interesses dos sujeitos, a atenção é voltada só para alguns dos estímulos havendo, assim, uma etapa de discriminação. Seguidamente realiza-se a categorização dos estímulos. Esta é uma etapa classificatória do processo de informação em que se procuram semelhanças entre os diferentes estímulos de forma a agrupá-los e a surgirem conceitos.

É na memória que constituímos o nosso repositório de informação, que pode ser guardada por curtos períodos de tempo ou para toda a vida. A memória pode ser classificada como memória de curto prazo ou de longo prazo, se atendendo à perspetiva da duração e conservação das informações. A memória de curto prazo dura pouco tempo (minutos ou horas) e serve para proporcionar a continuidade do nosso sentido de presente, enquanto que a memória de longo prazo estabelece laços duradouros podendo perdurar por anos.

A memória de curto prazo tem a faculdade de transitar para memória de longo prazo, necessitando para isso de atenção, repetições e do estabelecimento de ideias associativas.

Fonseca (2004) defende que o estímulo, ao ser repetido, é inserido funcionalmente, produzindo facilitações sinápticas, de curto ou longo tempo, cuja função é conservar a informação. Grandpierre (1999) refere que a capacidade de nos lembrarmos de eventos não se reflete tão somente num único sistema de memória, mas numa combinação de, pelo menos, duas estratégias usadas pelo cérebro para adquirir informação, através da memória explicativa ou declarativa e da memória operacional. (Estrela, 2009: 30)

A memória declarativa, ou explícita, é a aquela referente a factos e acontecimentos (datas, factos históricos, números de telefone, etc.) e pode subdividir-se em episódica (envolve eventos datados) e semântica (abrange a memória do significado das palavras).

A memória operacional é muito importante quer para o momento da aquisição quer para como no momento da evocação de qualquer dado retido cognitivamente.

A memória tem um papel integrativo, essencial “à análise, à seleção, à conexão, à síntese, à formulação e à regulação das informações necessárias à elaboração, à planificação e à execução de comportamentos”. (Fonseca, 2004: 169) Tem funções recetivas pois guarda as informações necessárias, mas também tem funções de expressão, pois recorremos a ela para expressar um conhecimento já adquirido. Acresce ainda, que a memória agrega funções de armazenamento, compreensão, integração ou memorização. (Estrela, 2009: 31)

A memória tem muita importância na aquisição e retenção dos códigos fonológicos adquiridos, como em todas as atividades mentais. É a fonte de conhecimento, necessitando, desde tenra idade, de um treino assertivo e capaz.

Podemos ainda considerar a memória como um prática social, historicamente construída e organizadas pela linguagem. Para Cruz (2004), influenciada por Courtine e Maingueneau, a memória é toda a palavra, todo o enunciado e toda a enunciação de um passado discursivo, os quais foram constituídos na cultura. A memória tem, assim, um papel cultural de organização social, articulando-se intrinsecamente com a linguagem, como processo não meramente cognitivo, mas também sociocultural. Smolka (2000: s/p) sintetiza a relação entre memória e linguagem da seguinte forma:

“(...)o discurso constitui lembranças e esquecimentos, que ele organiza e mesmo institui recordações, que (n)ele se torna um locus da recordação partilhada – ao mesmo tempo para si e para o outro – locus, portanto, das esferas pública e privada. Sob os mais diversos pontos de vista, a linguagem é vista como o processo mais fundamental na socialização da memória (...) Assim, a linguagem não é apenas instrumental na (re)construção das lembranças; ela é constitutiva da memória, nas suas possibilidades e nos seus limites, nos seus múltiplos sentidos, e é fundamental na construção da história. “

Deste modo a memória consubstancia-se como elemento crucial para o desenvolvimento das capacidades cognitivas em geral e da cognição linguística em particular.

CAPÍTULO II - LINGUAGEM

1 – O surgimento da Linguagem

A interrogação sobre como terá surgido a linguagem há muito que acomete o espírito dos investigadores na área das Ciências Sociais e Humanas.

A linguagem constitui-se como o resultado de uma função cortical superior, cujo desenvolvimento se alicerça numa estrutura autofuncional geneticamente determinada e pelo estímulo verbal que depende do ambiente. (Castaño, 2003: 781)

É o veículo comunicacional por excelência devendo ser considerado mais como um processo do que propriamente como um produto. Pode ser definida como um sistema convencional de símbolos arbitrários que são combinados de modo sistemático e ordenado para armazenar e trocar informações. (Nogueira *et al.*, 2000: 6)

A aquisição da linguagem pelo Homem é difícil de datar. Segundo Rocha (1999) esta deve ter surgido no momento em que o homem apresentou uma capacidade motora facial, manual e orofaríngea, que pudesse ser usada para a comunicação e representação. Hotz (2000) refere que graças a revelações realizadas através de escavações arqueológicas é possível aventar que há duzentos mil anos o ser humano possuía capacidade anatómica que possibilitaria a fala.

A aquisição da linguagem constituiu-se como um passo crucial rumo à construção da humanidade como hoje a conhecemos. Podemos interrogarmos se o ser humano é a única espécie detentora de linguagem, sendo que estudos recentes demonstram a complexidade das relações entre certas

espécies, abelhas e símios superiores, e a sua capacidade comunicativa (Purves *et al.*, 2004: 640). Contudo, é indubitável que a linguagem humana, a nível compreensivo e expressivo, é bem mais complexa do que a das restantes espécies. Nas outras espécies a capacidade de “negociar”, de conciliar vontades, é bem mais reduzida ou mesmo inexistente; a cada individuo é comunicada a sua função cabendo-lhe o simples ato de obedecer, não há uma verdadeira “conversação”, embora nas espécies superiores o “poder negocial” aumente consideravelmente. (Bardari, s/d: 1)

Para Luria (1999: 77) o surgimento da linguagem levou à formação da atividade consciente de estrutura consciente do homem. O mesmo autor salienta que as condições que possibilitaram o fenómeno linguístico humano devem ser procuradas *“nas relações sociais do trabalho cujos primórdios de surgimento remontam ao período de transição da história natural à história humana”* acreditando que *“a linguagem teve importância decisiva para a posterior reorganização da atividade consciente do homem”*, (*idem*, 1999: 79-80), defendendo que, assim como o *trabalho*, a *linguagem* é fator fundamental na formação da consciência.

A necessidade de estabelecer hierarquias entre as atividades a desenvolver, instrumentos a realizar e o próprio convívio social levaram ao desenvolvimento da linguagem expressiva no ser humano:

“As produções sonoras originais teriam sido motivadas por essa necessidade de acordo; no início, temporal e deiticamente associadas às intervenções sobre os objetos, ter-se-iam constituído, para os congéneres, em pretensões concretas à designação dessas mesmas intervenções. Pretensões contestáveis e inevitavelmente contestadas pelos congéneres, que teriam associado outros sons a essas intervenções. A linguagem propriamente dita teria então emergido, sob o efeito de uma negociação prática (ou inconsciente) das pretensões à validade designativa das produções sonoras dos membros de um grupo envolvidos numa mesma atividade” (Bronckart, 1999: 33)

Rousseau, no seu “Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens” (1753: 21) defendeu que a linguagem humana teria surgido quando as ideias se multiplicaram e como forma de expressar os sentimentos. (Eitere, 2008:1) Herbert Mead afirmava que a linguagem não teria partido dos sons emitidos pelo homem mas sim dos seus gestos.

A aquisição da linguagem é explicada por diferentes abordagens teóricas. A teoria comportamental de Skinner (1957) que defende a linguagem como uma atividade programada e ensinada, tratando-se deste modo um comportamento. Chomsky (1986), por seu turno, prefere uma abordagem inatista, segundo a qual a linguagem oral é geneticamente determinada. Para ele o indivíduo aprende esta forma de comportamento porque nasce com um “equipamento” básico (neuronal e estrutural) necessário para expressar a linguagem, assim a criança aprende como a linguagem funciona por volta dos dois anos de idade devido a uma estrutura mental geneticamente determinada, na qual está estipulado um conjunto de regras gerais para a utilização da linguagem - uma gramática universal - que são universais por necessidade biológica e não por simples acidente histórico, e que decorrem de características mentais da espécie. Trata-se de um sistema de princípios, condições e regras que são elementos ou propriedades de todas as línguas humanas. Esse sistema seria o resultado de um longo processo de evolução biológica, que constituiria a essência da linguagem humana (Silva, 2007).

Para Leneberg a linguagem é uma atividade cerebral, argumentando que o cérebro é o facilitador da aprendizagem da linguagem auditiva/oral. Nas teorias construtivistas como a de Piaget e a sócio-interacionista de Vygotsky, defendem que existe uma predisposição genética, mas a atividade cerebral por si só não é suficiente para justificar o comportamento linguístico, pois este também resulta de um desenvolvimento cognitivo e de um conteúdo cultural e social, decisivo no seu desenvolvimento.

A linguagem apresenta-se como um marco muito importante na história evolutiva do homem, tendo conseguido, segundo Luria, imprimir três mudanças essenciais na atividade consciente do homem: a capacidade de representação, a capacidade de abstração e generalização, e a capacidade de transmitir

informações. Com a capacidade de representação, a linguagem “*permite discriminar os objetos, dirigir a atenção para eles e conservá-los na memória*”; (Luria, 1999: 80-81) com a de abstração e generalização, a linguagem “*faz pelo homem o grandioso trabalho de análise e classificação dos objetos, que se formou no longo processo da história social*” (*idem*, 1999: 81), assegurando a transição do sensorial ao racional na representação do mundo; com a capacidade de transmitir informações complexas, produzidas ao longo de muitos séculos de prática histórico-social, a linguagem

“permite ao homem assimilar essa experiência e por meio dela dominar um ciclo imensurável de conhecimentos, habilidades e modos de comportamento, que em hipótese alguma poderiam ser resultado da atividade independente de um trabalho isolado”. (*ibidem*, 1999: 81).

A linguagem é, pois, o meio mais importante de desenvolvimento da consciência, a sua importância na formação da consciência consiste no facto de que “*penetra em todos os campos da atividade consciente do homem*”, elevando “*a um novo nível o desenrolar dos seus processos psíquicos*” (Luria, 1991: 81-82).

A percepção do mundo exterior, de todos os seus estímulos é reorganizada pela linguagem, ela muda os processos de atenção e de memória do homem e mesmo a sua vivência emocional, sendo um elemento importante no surgimento da imaginação.

CAPÍTULO III – AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

1 – Desenvolvimento da linguagem

O desenvolvimento da linguagem na criança obedece ao desenrolar de uma série de etapas neurobiológicas e psicológicas, constituindo-se como processos intrínsecos à mesma e que ocorrem durante o processo de maturação e mielinização do sistema nervoso central. Vetores ou condicionantes externas, de carácter sócio-ambiental os quais se constituem como fatores extrínsecos ao desenvolvimento em geral e ao desenvolvimento da motricidade global e específica em particular adquirem igual relevo no processo de aprendizagem e desenvolvimento da linguagem.

Tal como na aprendizagem, de carácter pluridimensional, não existe, um padrão fixo que englobe a multiplicidade de variações presentes na criança, o mesmo acontece na aquisição da linguagem na mesma. Contudo, e apesar de não se conhecer completamente o grau de eficácia com que a linguagem é adquirida, sabe-se que as crianças de diferentes culturas parecem seguir o mesmo percurso global de desenvolvimento da linguagem. (Schirmer *et al*, 2004: S96) No desenvolvimento linguístico podemos distinguir dois períodos, acerca dos quais a literatura apresenta bastante acordo: o pré linguístico, até aos 11-12 meses de idade durante o qual se assiste à vocalização, ao balbucio simples e reduplicado, ao jargão entoacional, à emissão dos primeiros fonemas de forma isolada, e o período linguístico. Neste último a criança inicia-se na emissão de palavras isoladas porém já com o sentido de frase, compreendendo as mesmas. O processo de aquisição da linguagem é contínuo e sequencial com sobreposição considerável entre as diferentes etapas. (*idem*, 2004: S96)

O ritmo de aquisição de linguagem de cada criança é diferente. Esta situação é explicada pela diversidade de condições ambientais em que se

encontram, mais concretamente devido ao grau de estimulação a que a criança é submetida. Dale *et al.* (1998) sugerem que os fatores genéticos podem ser os mais responsáveis pelo atraso no desenvolvimento da linguagem, isto porque se os pais estimularem a criança a nível linguístico, mas esta não responder de forma ativa, a intensidade desse estímulo tende a diminuir, se o comportamento linguístico da criança for especialmente ativo, devido a questões genéticas, o estímulo dos pais tenderá a aumentar. Assim, o ambiente de estimulação linguística pode ser consequência e não causa do desenvolvimento. (Lima, 2013: 2)

O processo aquisitivo da linguagem compreensiva e expressiva, nas suas diferentes etapas, está sintetizado no quadro seguinte.

Quadro 1 – Aquisição da linguagem compreensiva e expressiva

Recetivo	Idade	Expressivo
Assusta-se	0-6 meses	Choros Diferenciados e sons primitivos
Aquieta-se com o som de voz		Aparecem os sons vogais (V)
Vira-se para a fonte de voz	3 meses	Primeiras consoantes (C) ouvidas soa p/b e K/g
Observa com atenção objetos e factos do ambiente		Início do balbucio
Responde com tons emotivos à voz maternal	6 meses	Balbucia (sequencias de CVC sem mudar de consoante) Ex.: dudadá
Entende pedidos simples com dicas através de pessoas	9 meses	Imite sons
		Jargão
Entende “não” e “adeus”	12 meses	Balbucio não repetitivo (sequencia CVC ou VCV)
Entende muitas palavras familiares e ordens simples associadas a gestos Ex.: “anda com o pai”		Começa a dizer as primeiras palavras como “mamã”, “papá” ou “dadá”
Conhece algumas partes do corpo		
Encontra os objetos a pedido	18 meses	Poderá dizer de 30 a 40 palavras
Brincadeira simbólica com miniaturas		Poderá começar a combinar duas palavras
		“Explosão lexical”
Segue instruções envolvendo dois conceitos verbais (substantivos). Ex.: “põe a boneca na caixa”	24 meses	Tem um vocabulário de cerca de 150 palavras
		Usa combinações de duas ou três palavras

Entende os primeiros verbos. Entende instruções que envolvam até três conceitos.	30 meses	Usa habitualmente linguagem telegráfica
Conhece diversas cores. Reconhece plurais pronomes que diferenciam os sexos, adjetivos	36 meses	Inicia o uso de artigos, plurais, preposições e verbos auxiliares.
Começa a aprender conceitos abstratos (duro, mole, liso) Linguagem usada para raciocínio Entende “se”, “porque”, “quanto” Compreende entre 1500 a 2000 palavras	48 meses	Formula frases, faz perguntas, usa a negação, fala de acontecimentos no passado ou antecipa outros no futuro.

(Schirmer *et al.*, 2004:S96) Adaptado

O processo de aquisição da linguagem envolve a articulação de quatro sistemas interdependentes: o pragmático (uso comunicativo da linguagem em contexto social), o semântico (significado das palavras) fonológico (percepção e produção de sons para formar palavras) e o gramatical (regras da sintáticas e morfológicas), sendo que estes dois últimos conferem à língua a sua forma. Aos cinco anos é esperado que a criança tenha adquirido competências linguísticas a nível da morfologia e sintaxe bem como um domínio básico dos sons da língua (fonético-fonológico). (Lima, 2013: 2)

Os distúrbios de linguagem são dos problemas mais frequentes do desenvolvimento, atingindo entre 3 a 15% das crianças, podendo ser classificadas em atraso, dissociação e desvio. (Schirmer *et al.*, 2004: S97)

Quadro 2 – Classificação dos distúrbios de linguagem

Atraso	A progressão da linguagem processa-se na sequencia esperada, mas com um ritmo mais lento
Dissociação	Existe uma diferença significativa entre a evolução da linguagem e das outras áreas desenvolvimento
Desvio	O padrão de desenvolvimento é mais alterado: verifica-se uma aquisição qualitativamente anómala da linguagem. Comum nas perturbações do espectro de autismo

(Schirmer *et al.*, 2004: S97)

A classificação atrás referida tem vindo a sofrer algumas leituras diferentes, sobretudo por parte de autores circunscritos à linguística. . Na atualidade, a palavra desvio refere-se a uma produção que, linguisticamente, se desvia dos modelos-linguísticos-padrão, englobando, por consequência, o atraso de linguagem, sem qualquer tipo de dificuldade inerente à competência interativa

Reforçando tal ideia, o atraso de linguagem implica um desvio perante os padrões dominantes numa faixa etária específica, referindo-se, concretamente, a um estado de desfasamento temporal face à norma etária estabelecida para o domínio linguístico. (Lima, 2000)

2 – Atraso de linguagem

Atraso de linguagem implica um desfasamento entre o existente e o espectável, a nível linguístico, numa determinada idade. Nesta categoria estão englobados os designados falantes tardios – “late talkers” – diagnosticado cerca dos dois anos de idade quando o conjunto de vocábulos que a criança expressa não atinge um total de cinquenta, como também estados de desfasamento observados em idades mais tardias, quando já era esperado o domínio abrangente da linguagem oral, mas demonstram uma linguagem expressiva característica de idades mais precoces.

Os atrasos observados em idades mais tardias integram quadros normalmente designados de *alterações ou perturbações*, mas não deixam de constituir formas de desfasamento temporal. (Lima: 2013: 3)

O atraso de desenvolvimento de linguagem pode consubstancializar-se na sua vertente expressiva e/ou compreensiva. Quando o atraso se verifica no âmbito da linguagem compreensiva implica, normalmente, uma maior gravidade, acarretando, não raras vezes, atraso na linguagem expressiva.

No seu sentido mais lato, atraso de desenvolvimento de linguagem também engloba atrasos primários e secundários. O atraso considera-se secundário se for provocado por uma outra problemática, “*existente como característica orgânica ou funcional da criança*” (*idem*, 2013: 4). São disto

exemplo o autismo, as dificuldades auditivas, que como consequência implicam atrasos linguísticos. O atraso primário não é explicado por qualquer outra dificuldade coexistente com o atraso de linguagem. (Stark, 1981, Plante, 1998)

Dentro da perspectiva desenvolvimentalista considera-se uma perturbação da linguagem “*qualquer rutura na aprendizagem ou no uso de um sistema convencional de signos arbitrários usados por pessoas de uma certa comunidade como código representativo da palavra para comunicar*”(Bloom e Lahey cit. por Franco *et al.*, 2003: 35).

Dentro desta perspectiva são considerados cinco tipos de perturbações da linguagem: dificuldades na compreensão no uso das regras fonológicas e sintáticas (componente da forma); dificuldades na conceptualização e formulação de ideias (domínio semântico); dificuldades no uso da linguagem (crianças que apresentam dificuldades na compreensão linguística em contextos díspares); imaturidade no desenvolvimento linguístico e dificuldades na integração dos diferentes componentes: *forma, conteúdo e uso*.

Distintos sistemas classificativos têm sido propostos para as Perturbações da Linguagem. Palha (s/d: 2) baseado no CID 10 da Organização Mundial de Saúde e no DSM IV da Associação Americana de Psiquiatria defende a seguinte categorização em quatro grupos: perturbação de articulação verbal (caracterizada pela não aquisição ou pela incapacidade para a utilização das vocalizações adequadas à idade), perturbação específica da linguagem expressiva (vocabulário limitado, erros no uso das formas verbais, dificuldade na aquisição de palavras novas), perturbação específica da linguagem recetiva e expressiva (mista) e gaguez. (Palha, s/d: 3)

3 – Etiologia do atraso de linguagem

Numa perspectiva tradicionalista a descrição de perturbações de linguagem é alicerçada na classificação de desordens/perturbações a partir de causas ou etiologia. McCormick e Schiefelbush (1984 cit por Franco *et al.*, 2003: 34) classificaram as perturbações de linguagem em cinco categorias:

associada a perturbações motoras (paralisia cerebral, spina bífida); associadas a deficits sensoriais; provocadas por danos do sistema nervoso central; associadas a disfunções sócio-económicas ou a problemas cognitivos.

Assim, atraso de linguagem pode ser provocado por uma multiplicidade de fatores. A etiologia das dificuldades de linguagem é diversa e pode envolver fatores endógenos, de ordem orgânica, intelectual/cognitiva e exógenos, por vezes de carácter emocional (estrutura familiar relacional), vinculados aos ambientes nos quais a criança se insere, ocorrendo, não raras vezes, uma inter-relação entre todos esses fatores.

O atraso de linguagem secundário pode ser provocado por uma multiplicidade de fatores endógenos que acarretam dificuldades a nível linguístico. De entre estes fatores podemos destacar a lesão cerebral

A lesão cerebral pode ter diferentes graus de severidade, podendo ter origem congénita ou adquirida. A existência de áreas do cérebro com lesão podem provocar diferentes comprometimentos a nível da linguagem e da fala. Encontrando-se afetadas as áreas de Broca e de Wernicke assim como outras zonas cerebrais com influência no armazenamento (lobo temporal) e descodificação dos conceitos, implicará problemas na linguagem tanto a nível fonológico como semântico como também na articulação da fala, que requer um sem número de movimentos finos que implicam um controlo apurado na sua realização. (Lima, 2013: 6). Se a lesão ocorre só ao nível das áreas cerebrais de controlo da fala podemos estar perante um indivíduo que possui linguagem, mas não fala, sendo, por isso, necessário encontrar uma forma alternativa de comunicação.

A lesão em estruturas periféricas da fala, correspondente a espaços péri-orais, pode também afetar a performance motora do ato de fala. Entre as diferentes manifestações desta lesão podemos estar perante lábio leporino, fenda ou fissura palatina, atresia maxilar, má oclusão dentária, agenesia dentária. Os graus de comprometimento podem ser díspares consoante a gravidade da lesão que afeta cada indivíduo. (*idem*, 2013: 6)

Os défices sensoriais também podem conduzir a atrasos da linguagem. As crianças que sofrem de inflamações do ouvido médio, de surdez de

condução, de inflamações na faringe e laringe, de forma repetida podem ver a sua acuidade auditiva comprometida, ficando privadas de dados cruciais para o desenvolvimento da linguagem, pois a qualidade da informação auditiva pode-se encontrar, durante períodos significativos, adulterada e menos rica em pormenores, o que poderá implicar a nível expressivo algumas irregularidades.

“As dificuldades de captação e discriminação sensorial, mais vulgarizadas, repercutem-se, principalmente, na diferenciação entre consoantes surdas e sonoras, de forma particular, na persistente substituição das consoantes fricativas, assim como na presença de omissão ou distorção em palavras polissilábicas.” (ibidem, 2013: 7)

O *atraso cognitivo* é caracterizado por uma limitação significativa do comportamento adaptativo e do funcionamento intelectual, imprescindível este último, para o ato da fala e para a linguagem, o que acarreta intrinsecamente dificuldades na linguagem da criança quer a nível da sua formulação quer da sua articulação. A linguagem expressiva implica boas competências a nível da memória das sonoridades e sua sequência lógica dentro da palavra, a aprendizagem de processos finos articulatórios e conhecimento correto da morfossintaxe para que o discurso seja inteligível.

A linguagem compreensiva assume-se como a capacidade de compreender a realidade através da atribuição de um conjunto de conceitos ao real. Este exercício cognitivo pressupõe a interação de diversas competências intelectuais de índole superior, necessitando de recorrer à memória, atenção, devendo atingir domínios de abstração consideráveis. Nos sujeitos com deficit cognitivo é natural assistir a uma insuficiência nestes processos devido à menor performance da sua atividade inter-neuronal, o que provoca um menor desempenho linguístico. (Lima, 2013: 8)

O *atraso primário de linguagem* não tem causa identificada. Normalmente referem-se alguns fatores de risco, como a otite média, fatores genéticos, estatuto sócio-económico, os problemas na gravidez e as dificuldades de motricidade oral, embora não se tenha identificado o mecanismo que leva a esse atraso (Whitehurst 1991, Tomblin 1997 cit por Lima, 2013: 9). Podem, também, constituir-se como fatores de risco o baixo

peso à nascença, o estatuto laboral da mães (profissão mais qualificada representa fator de risco), ter uma posição tardia na frataria, início tardio da fala e da locomoção (Prathanee et al., 2004 cit por Lima, 2013: 9)

Capaz de justificar estas dificuldades linguísticas podem ser pequenas lesões cerebrais ou ínfimas alterações na morfologia cerebral que darão origem a dificuldades expressivas. Gopal *et al.* (2012) no seu estudo demonstrou que as crianças com atraso de linguagem apresentavam anormalidades na arquitetura de feixes de matéria branca na região perisúlviana. As dificuldades de linguagem expressiva estariam, assim, associadas a um “*padrão de conectividade inter-neuronal aberrante*” (Lima, 2013, 9)

A aprendizagem da linguagem não depende somente das características endógenas do sujeito, a sua interação com o meio, especialmente com a família, desempenha um papel muito importante. Uma estimulação deficiente, o contacto com modelos de articulação incorretos podem, também, conduzir a dificuldade na linguagem expressiva.

A seguir, numa tentativa de síntese e à luz de Schirmer *et al.*, (2004: S98), apresenta-se um quadro-síntese sobre as causas “possíveis” do atraso de linguagem.

Quadro 3 – Causas possíveis para o atraso de linguagem

Distúrbios	Descrição
Causa ambiental	Fatores de risco sociais e emocionais.
Atraso isolado da linguagem expressiva (“constitucional”)	Atraso de causa não demonstrável associado a compreensão , pragmática e desenvolvimento não verbal normais.
Deficit cognitivo	Nos primeiros anos da linguagem na criança com atraso de desenvolvimento é semelhante à da criança normal, mas num ritmo inferior.

Deficit auditivo

Influencia a aquisição da linguagem após 6-9 meses, quando se observam alterações da vocalização (perda de qualidade vocal, consoantes que desaparecem ou não chegam a surgir, modificação da sonoridade das vogais) até que apenas sons primitivos e guturais acabam por persistir.

Autismo

Pode ocorrer ecolália imediata ou tardia, perseveração (persistência inapropriada no mesmo tema) em associação a alterações da comunicação não verbal, comportamentos estereotipados e constantes, interesses restritos e/ou não usuais e comprometimento da capacidade social.

Alterações específicas da linguagem

Caracterizam-se por limitações significativas da função linguística que não podem ser atribuídas a perda auditiva, deficit cognitivo ou alterações da estrutura e função fonadora. É um diagnóstico de exclusão.

4 – Sintomatologia do atraso de linguagem expressiva

A identificação dos problemas de linguagem nas crianças reveste-se de cabal importância, na medida em que é graças a este diagnóstico, que deve ser o mais precoce possível, que é possível gizar um conjunto de estratégias de intervenção. Há, assim, que prestar atenção a certos sintomas que indiciam possíveis dificuldades. Um dos aspetos a atender é idade com que a criança começa a falar. Pode considerar-se uma criança como falante tardio quando apresenta um léxico inferior a 50 palavras entre os 18 e os 34 meses (Paul, 1991, Rescorla & Schwartz, 1990 cit por Lima, 2013: 11). Esta situação é acompanhada pela não combinação de palavras em estrutura morfossintática. O desfasamento lexical e morfossintático são sintomas a ter em conta aquando do diagnóstico do atraso de linguagem expressiva. Outro indicador comum entre os falantes tardios é a prevalência do gesto com intuito comunicativo (Thal & Katich, 1996; Thal, *et al.*, 1991; Thal & Tobias, 1994, Thal & Sizemore, 2007 cit por Lima, 2013: 11)

Quando as crianças têm mais de dois anos de idade há outros parâmetros a ter em conta, como o grau de complexidade da morfologia verbal, o uso de frases complexas, construindo orações coordenadas e subordinadas, omissão de pronomes, concordância de número e género entre as palavras, uso excessivo de gestos, compreensão das relações espaço-temporais.

5 – A importância dos sinais fonético-fonológicos na vertente expressiva

Os sinais mais notórios de dificuldade na linguagem expressiva prendem-se com a qualidade articulatória da fala da criança.

A produção dos sons da língua (fonética) implica que a criança aprenda o ponto e o modo de articulação do fonema e o vozeamento. A dificuldade na aprendizagem de cada uma destas competências implica dificuldades de linguagem expressiva especificamente sob forma articulatória. A articulação ou domínio fonético da língua, pode ser comprometida por alterações orgânicas (malformações congénitas ou adquiridas nos órgãos articulatórios, alterações neuromotoras), alterações funcionais (incapacidade de aprendizagem e alterações sensoriais (dificuldade percetiva áudio-verbal) (Lima, 2013:12)

Podem também ocorrer dificuldades na aquisição fonológica na ausência de tais fatores atrás referidos. Neste contexto a criança consegue articular determinado fonema quando aparece numa parte específica da palavra, não o conseguindo caso apareça noutra espaço, num determinado formato silábico mas não noutra, ou só o consegue proferir em palavras mais curtas (monossílabos e dissílabos) não conseguindo em polissílabo. Assim, o sucesso articulatório de um dado fonema está dependente da sua posição na palavra, da extensão da mesma e do formato silábico em que se encontra.

6 – Aquisição da fonologia na infância

Lamprecht (1999) definiu a aquisição fonológica normal como sendo aquela em que o domínio fonológico ocorre de forma espontânea, obedecendo a uma sequência e a uma determinada faixa etária comum à maior parte das crianças. Esta mesma autora, posteriormente, ainda complementou a referida informação afirmando que o resultado desse desenvolvimento é o estabelecimento de um sistema fonológico condizente com o sistema fonológico adulto (Lamprecht, 2004). A dimensão fonético-fonológica da linguagem é um indicador importante para se conseguir aferir do desenvolvimento linguístico. Quanto mais precocemente a criança consiga dominar e produzir as sílabas menos provável é que venha a desenvolver atraso de linguagem.

É expectável que a criança tenha aos cinco anos um domínio básico da língua, conseguindo nos dois anos seguintes as aquisições mais subtis ainda em falta. Uma competência deficitária a nível fonético-fonológico implicará que a criança utilize processos de simplificação não consentâneos com a sua idade e demonstre dificuldades na correta articulação dos sons da língua.

Durante a aprendizagem a criança terá de dominar corretamente a articulação das vogais e das consoantes nos diferentes contextos silábicos. Para melhor entender as dificuldades inerentes à aquisição da fonologia, urge que saibamos que os distintos fonemas apresentam distintas dificuldades na sua aquisição, dependendo do ponto, modo e vozeamento, características que os diferenciam enquanto entidades sonoras e que exigem, o “respeito” pela sua identidade, qualquer que seja o contexto no qual ocorram, tendo em vista o acesso ao sentido que eles mesmos conferem à palavra na qual se encontram inseridos.

Quadro 4 – Classificação das consoantes quanto ao modo e ponto articulatório

Modo articulatório		Papel das cordas vocais	Ponto Articulatório						
			Bilabial	Lábio-dental	Línguo-dental	Alveolar	Palatal	Velar	Uvular
Oclusivas orais		Surda	p		t			k	
		Sonora	b		d			g	
Oclusivas nasais		Sonora	m		n		nh		
Fricativas		Surda		f		s	x		
		Sonora		v		z	j		
Líquidas	Laterais		Sonora				l	lh	
	Vibrantes	Simples					r		
		Múltiplas							

(Lima, 2013: 13)

A aquisição fonológica envolve a percepção, a produção e também a organização das regras, ou seja, a criança ao adquirir o fonema, aprende também a sua distribuição tanto nas sílabas como nas palavras. Assim, a criança consegue o domínio básico da língua de forma progressiva, através de uma sequência de etapas e de mecanismos específicos.

Durante esse período vai aumentando o seu inventário fonético e conseguindo o domínio das regras fonológicas próprias do seu sistema linguístico considerando os fonemas, a sua distribuição e o tipo de estrutura silábica onde ocorrem. Durante a aquisição fonológica, as crianças devem aprender quais os sons usados na sua língua e de que maneira eles estão organizados. (Pereira e Mota, 2002: 166)

Wertzner (2004) considera que a fase de maior expansão do sistema fonológico ocorre entre os dezoito meses e os quatro anos, período caracterizado pelo aumento do portfólio de sons empregue em estruturas silábicas cada vez mais complexas, até mesmo em polissílabos. Contudo este período é caracterizado pela ocorrência de processos de simplificação como a substituição e omissão de sons. Entre os quatro e os sete anos, a criança adquire os sons mais complexos e de articulação mais fina. Assim a aquisição das competências fonológicas é um processo contínuo (*idem*, 2004)

Os diferentes fonemas vão sendo adquiridos iniciando-se essa aprendizagem pelas consoantes oclusivas (/p/, /t/, /k/, /b/, /d/, /g/, /m/, /n/, /J/) (Lamprechet, 2004; Lima, 2008). Para Lamprechet (2004) o domínio das oclusivas nasais ocorre antes dos dois anos de idade. Grunwell (1995) refere que entre o ano e meio de idade e os dois anos de idade as crianças já adquiriram os fonemas /p/ ; /b/ ; /t/ ; /d/; /m/, /n/, sendo que até aos dois anos e meio aumentam o seu portefólio aquisitivo com os fonemas /k/ e /g/. Para Wertzner (2000) todas as oclusivas orais e as nasais já estão adquiridas na idade de 3 anos e 6 meses. A aquisição das diferentes consoantes ocorre em idades diferentes devido à dificuldade que essa articulação implica. É de notar que a sua articulação, consoante a posição que ocorre na palavra, não acontece no mesmo período etário. As primeiras consoante cujo vozeamento é feito com sucesso mais cedo são as oclusivas. *“Ao nível das nasais existe uma indiferenciação quanto a ponto de articulação, já que aí a palatal (/J/) surge no mesmo momento que a bilabial /m/ e a alveolar /n/.”* (Lima, 2013:16)

Como já foi referido a aquisição de fonemas é um processo lento e gradual. Lima (2008, 2009) nos seus estudos determinou a idade em que as crianças adquirem o domínio dos diferentes fonemas. Esta avaliação implicou a adoção de critérios de sucesso materializados numa percentagem máxima de insucesso – um critério de 10% e outro de 5%.

Para um critério de um máximo de 10% de erro, ou mínimo de 90% de sucesso, verifica-se que a aquisição de oclusivas em formato CV ocorre na primeira metade da faixa dos 3 a 3 anos e meio, e que a aquisição de fricativas e líquidas ocorre na primeira metade da faixa etária dos 4 anos. Para um critério de máximo de 5% de erro, ou mínimo de 95% de sucesso, as oclusivas adquirem-se entre os 3 e 3 anos e meio, seguindo-se as líquidas na segunda metade da faixa dos 4 anos, e as fricativas apenas na faixa dos 5 aos 5 anos e meio. Na adoção deste último critério torna-se visível a maior dificuldade imposta pelas fricativas. Parece, assim, revelar-se uma tendência de aperfeiçoamento mais tardio nas fricativas, apesar de constituírem, ao longo do percurso, uma dificuldade equiparável à que é oferecida pelas líquidas. (Lima, 2013:15)

Quadro 5 – Idades de aquisição de consoantes

Tipo de fonemas	Idade de aquisição
Oclusivas	3-3,5
Fricativas	4-4,5
/S/ em CVC	3-3,5
Líquidas	4-4,5
/l/ em CVC em coda	7-7,5
/l/ em CCV	5-5,5
/r/ em CCV	6,5-7
/r/ em CVC em coda	7-7,5

Lima (2008), para um critério de insucesso inferior a 10%

Ainda no que concerne à aquisição das fricativas, segundo Grunwell (1995) as fricativas /s/ e /f/ são adquiridas entre os dois anos e meio e os três anos de idade, sendo as restantes adquiridas até aos quatro anos e meio. McLeod e Bleile (2003), observaram que na faixa etária de 3 anos a 3 anos e 11 meses somente as fricativas /s/ e /f/ já estão adquiridas. Na faixa etária de 4 anos a 4 anos e 11 meses, as fricativas /f/, /v/, /s/, /z/ e /ʃ/ já fazem parte do inventário fonético das crianças, mas somente na faixa etária de 5 anos a fricativa /z/ aparece como adquirida.

Em CV, o fonema fricativo /S/ tem uma idade de aquisição entre os 3 e os 3 anos e meio, para um critério de 90% de sucesso. Os fonemas /l/ e /r/ apresentam, para o mesmo critério, a idade de aquisição entre os 4 e os 4 anos e meio, sendo que a aquisição da consoante líquida /L/ ocorre em fase posterior. O fonema /l/, em coda, passa a ser adquirido apenas aos 7 anos e, em ramificação de ataque, entre os 5 e os 5 anos e meio.

O fonema /r/ em coda passa a ser adquirido entre os 6 anos e meio e 7 e, em ramificação de ataque, entre os 6 e os 6 e meio

A idade de aquisição da coda fricativa /S/ corresponde a 3 anos – a mesma que é apurada quando se analisa o desempenho das mesmas crianças para o formato CV (constituente ataque simples). A distância entre esta faixa etária e as que marcam a aquisição das codas líquidas (6-7 anos para /r/ e 7 para //) é clara.

Deste modo a aquisição das consoantes líquidas é um processo mais tardio. O que talvez justifique essa aquisição tardia, tanto na nossa língua como noutros sistemas linguísticos, é o facto de esta classe ser bastante complexa, tanto do ponto de vista articulatório quanto do fonológico. (Lamprecht, 2004)

A classe das líquidas é a última a ser adquirida no português (Mezzono e Ribas, 2004) e, dentro desse grupo de fonemas, as laterais são adquiridas antes das não laterais. Na fala das crianças, a primeira líquida a ser estabelecida é o //, entre os dois anos e oito meses e os três anos, seguida da líquida não lateral /R/, perto dos três anos e meio. As outras duas consoantes da classe seguem um processo semelhante, sendo a lateral /L/ adquirida aos quatro anos, antes da não lateral /r/, que somente se estabilizará após os quatro anos. Portanto, é possível afirmar que quanto à sua aquisição as líquidas, seguem o padrão lateral/não lateral/lateral/não lateral (Mezzono e Ribas, 2004).

Também para Keske-Soares, Blanco e Mota (2004) as crianças com aquisição normal, as líquidas laterais são adquiridas antes das não laterais e, dentro dessas o // precede o /r/.

Teixeira (2006) realizou um estudo com crianças de idades compreendidas entre os 3 e os 8 anos e observou que o fonema /r/ já está adquirido aos 4 anos, porém apresentando uma grande variabilidade de produção entre os indivíduos. A produção deste som, para a autora, demonstrou estar realmente estabilizada aos 7 anos.

Seria conveniente perceber se estes processos aquisitivos ocorrem em períodos análogos entre os rapazes e as raparigas. Contudo os estudos que incidem sobre a diferença na aquisição fonológica entre indivíduos de géneros diferentes são poucos. Dodd *et al.* (2003) realizaram um estudo com crianças

com 684 crianças inglesas com 11 meses, 3 e 6 anos. Os resultados patentearam que em relação ao género não foram encontradas diferenças significativas nas crianças das duas faixas etárias mais baixas, nos indivíduos com 6 anos concluíram que as raparigas apresentavam melhor precisão na produção dos sons.

Alguns autores, como Wellman *et al.* (1931), Poole (1934) e Smit *et al.* (1990) observaram que as meninas apresentaram melhor desempenho em algum momento do desenvolvimento fonológico. (Ferrante, 2007:29)

6.1 – Aquisição da estrutura silábica

O processo evolutivo na linguagem expressiva da criança não se limita à aquisição de novos fonemas por si só. Cada fonema terá de ser adquirido em diferentes formatos silábicos. Desta forma são concomitantemente adquiridas as representações mentais sobre os fonemas e formatos silábicos que a língua implica. No caso da nossa língua há que aprender além do formato silábico canónico consoante-vogal (CV), o formato silábico Consoante-Vogal-Consoante (CVC) e Consoante-Consoante-Vogal (CCV). Nas estruturas CVC, a última consoante pode corresponder a um valor /r/ (*barba*), /l/ (*malta*), ou /s/ (*pistola*). As sílabas de formato CCV podem apresentar, como segunda consoante, o /r/ (*prato*) ou o /l/ (*floresta*).

De acordo com o lugar ocupado na sílaba a consoante tem papéis estruturantes diferentes e adquire uma denominação distinta. Em CV a consoante é designada por ataque simples, a segunda consoante em CVC (a sublinhada) ocupa a posição de coda, que consoante a posição da sílaba na palavra pode ser inicial, medial ou final. A segunda consoante em CCV (a sublinhada) representa a *ramificação de ataque*, sendo que o grupo CC é um ataque ramificado, também designado por “cluster”.(Lima, 2013:14)

A estrutura da sílaba onde se localiza o fonema influencia a sua produção, o que implica que, por vezes, a criança consiga produzir o fonema em ataque simples, mas não o consiga em ataque ramificado. A perceção da estrutura silábica segue uma ordem de aquisição como é defendido em

diferentes estudos. Miranda (1996) afirma que a posição que o fonema /r/ ocupa na sílaba é fator fundamental para a sua aquisição. O fonema /r/ em ataque simples é adquirido anteriormente ao /r/ em ataque ramificado, demonstrando a exigência de um maior grau de complexidade para a produção do referido som em ataque ramificado. (Teixeira, 2006, Miranda, 1996)

Bonilha (2003) realizou um estudo com crianças entre um ano de idade e um ano e cinco meses, tendo concluído que as estruturas silábicas CV e V estavam adquiridas, pois os indivíduos apresentavam um índice de produção superior a 80%. Lowe (1996) defende que as sílabas CV, VC e CVC estão adquiridas na fase das 50 primeiras palavras, que abrange o período que vai do primeiro enunciado significativo, aproximadamente aos 12 meses de idade, até o período em que a criança começa a unir duas palavras, aproximadamente aos 18 meses. Algumas crianças já apresentam a estrutura CVC desde o início deste estágio, embora noutras esta estrutura silábica só apareça mais tarde e não constitui uma parte significativa da fonologia da criança até depois do estágio das 50 palavras.

Segundo Keske-Soares, Blanco e Mota (2004) as estruturas silábicas são adquiridas na ordem V e CV > CVC > CCV. No que concerne à posição do fonema na sílaba e na palavra os mesmo autores advogam que a ordem de aquisição é a seguinte: primeiro ocorre em ataque medial, depois em coda final, seguido de em ataque inicial e coda medial. O domínio dos fonemas em ataque ramificado, devido à sua articulação mais complexa, como já vimos, ocorre mais tardiamente.

6.2 – Processos fonológicos de simplificação

Os processos fonológicos constituem mudanças sistemáticas de som que afetam uma classe de sons ou a sua sequência. Os processos são descrições de padrões que ocorrem regularmente, observados na fala da criança e que operam com o objetivo de simplificar os alvos adultos, permitindo-lhes comunicar. Stampe (1979) apresentou o conceito de processo fonológico da seguinte forma:

“Processo fonológico é uma operação mental que se aplica a fala para substituir, em lugar de uma classe de sons ou sequência de sons que apresentam uma dificuldade específica comum para a capacidade da fala do indivíduo, uma classe alternativa idêntica, porém desprovida da propriedade difícil.” (p.1)

Os processos fonológicos de simplificação podem ser classificados em três grupos: de estrutura silábica, de substituição e de assimilação.

Os processos de estrutura silábica descrevem mudanças de som que afetam a estrutura das sílabas da palavra por parte da criança. Entre estes processos podemos destacar a omissão de ramificação do ataque em CCV, ou a epêntese que consiste na adição de uma vogal para ajudar na articulação do ataque ramificado. Podem também ser suprimidas uma ou mais sílabas numa palavra polissilábica. Outro processo de simplificação usual é a metátese, que ocorre quando há inversão de fonemas dentro da própria sílaba ou palavras. Magalhães (2003) descreve a metátese como um fenômeno fonológico que consiste da troca de posição de um ou mais elementos na sequência da fala. Segundo o autor, tais elementos, sejam eles uma sílaba ou um segmento, passam por este processo, especialmente durante a aquisição, em função da criança estar ainda a adaptar-se ao sistema da língua, ou mesmo devido a uma reestruturação da nova gramática a ser adquirida. Nesse sentido, uma criança que ainda tenha dificuldade na produção da coda silábica, por exemplo, pode transportar o segmento desta posição para o ataque, ou vice versa. Magalhães (2003) considera que as metáteses podem ser classificadas como interssilábicas (o segmento troca de sílaba), intrassilábica (o segmento passa de ataque para coda ou vice versa) e metátese recíproca (duas consoantes trocam posição entre si). Lamprecht (1990) constatou que a ocorrência de metátese se dá majoritariamente entre as crianças mais velhas, o que seria explicada, como uma estratégia das crianças que já superaram, em parte, ou estão nesse processo, dificuldades de estrutura silábica e, por isso não apagam, mas transpõem os componentes dessas estruturas numa tática de dupla evitação: evitam estruturas problemáticas, e evitam a omissão pura e simples. Os processos de substituição implicam a troca de uma consoante por uma outra mais precocemente adquirida, por exemplo podemos estar perante

uma africacão, ou desafricacão, anteorização ou posteriorização, lateralização ou semivocalização. (Ferrante, 2007: 33)

No que respeita aos processos de assimilação ou harmonia sonora é um processo no qual o som é total ou parcialmente adaptado a um som vizinho.

O maior ou menor grau do uso dos diferentes processos de simplificação depende da faixa etária da criança. Na fase de desenvolvimento final os indivíduos incorrem bastante na semivocalização em coda e metátese, principalmente silábica. Com o desenvolvimento normal da crianças, esta deixa de simplificar as palavras recorrendo simplesmente à omissão, passa a tentar pronunciar o fonema corretamente, incorrendo nos primeiros estádios dessa tentativa em semivocalizações. Situação análoga se verifica com o processo de metátese que a partir dos quatro anos e meio tem tendência a aumentar, assumindo-se como um dos processos dominantes. Esta etapa de evolução da criança caracteriza-se por uma maior consciência da sílaba o que faz com que a metátese silábica tenha tendência para aumentar em detrimento da metátese transsilábica que evidencia tendência contrária. Há como que um aumento da acuidade da criança que consegue individualizar cada vez mais o foco da sua atenção levando a um domínio cada vez mais cabal da articulação da fala. (Lima, 2013: 21) Nem todas as crianças apresentam este processo normativo de evolução, apresentando com 5 anos de idade processos de simplificação que poderão indicar atraso de linguagem. Há então que se estar atento quando a criança incorre em distorção, omissão de sílaba em polissílabo, omissão de vogal em ditongo, substituição de consoantes dentro ou fora da categoria a que pertencem, substituição uma consoante por outra cujo ponto de articulação é próximo, substituição com desvozeamento, processo de semivocalização de consoantes líquidas, omissão de fonema líquido // e /r/ em ramificação de ataque ou coda, metátese silábica ou transsilábica.

A atenção que se deve ter com este aspeto no desenvolvimento das crianças é fulcral, pois a linguagem além de implicar a aquisição de muitas competências também está implicada no adquirir de muitas outras. Por isso, e tendo esta preocupação como motivação, decidimos estudar o desenvolvimento da linguagem expressiva em crianças do pré escolar, aferindo

do que está implicado nesse atraso e se esses fatores terão importância nas aquisições futuras.

Toda a nossa aprendizagem tem subjacente a linguagem, pois esta funciona como articulador cognitivo a nível cerebral e como elo de ligação nas nossas relações sociais. O seu desenvolvimento normativo é importante que esteja estabelecido aquando da entrada na escolaridade obrigatória, pois a aprendizagem da leitura e da escrita, para ser conseguida de uma forma mais capaz e com menor esforço, necessita que a linguagem esteja corretamente consolidada, visto que há a tendência de se escrever como se fala, o que pode implicar o cometer de diferentes erros, caso a linguagem expressiva não esteja convenientemente desenvolvida. A caracterização da linguagem expressiva de crianças com cinco ou seis anos será realizada ao longo deste trabalho, comparando as crianças com dificuldades na linguagem expressiva com outras que não apresentam o mesmo quadro de dificuldades, tentando conhecer também as competências com influência na aquisição que estarão menos desenvolvidas recorrendo, para isso, ao ITPA.

PARTE II - COMPONENTE EMPÍRICA

CAPÍTULO I - Construção do objeto de estudo

1 – Definição da pergunta de partida

Este estudo teve como sua principal motivação o gosto pessoal pelo conhecimento do desenvolvimento da linguagem e o contacto realizado, já durante este curso de Pós Graduação, com diferentes testes/escalas através dos quais podemos aferir do aperfeiçoamento da linguagem ao longo, principalmente, da infância do indivíduo.

Embora leciono nos anos de escolaridade correspondentes ao 3º ciclo e secundário, sempre me intrigou o facto de muitas das crianças que frequentavam o primeiro ano de escolaridade apresentarem dificuldades de linguagem expressiva e as implicações que, muitas vezes, estas revelavam na aquisição de novas competências como a leitura e a escrita.

O facto de ter estado ligada a esta faixa etária enquanto professora de apoio pedagógico e de verificar que, muitas vezes, não obstante essas dificuldades, a sua recuperação era significativa aquando da entrada da escola, o caso é que sempre me fascinou esta temática pois, para mim, parece evidente a manifestação das consideráveis capacidades do nosso cérebro e da sua plasticidade. Assim como afirma Quivy e Campenhout (2003:16)

A escolha de uma problemática não depende do acaso ou da inspiração pessoal do investigador. Ele próprio faz parte de uma época, com os seus problemas, os seus acontecimentos marcantes, os seus debates, sensibilidades e correntes de pensamento em evolução.

Deste modo, a problemática das dificuldades de linguagem como que se atravessaram de novo no nosso caminho. Nesta minha atualidade académica e conceptual está presente uma crucial diferença, em relação ao passado e que é a de possuir formas de as melhor compreender à luz dos conhecimentos, recentemente adquiridos. Assim, optamos pela seguinte pergunta de partida, que, para nós, corresponde aos critérios de clareza, exequibilidade,

pertinência, defendidos por Quivy e Campenhout (2003: 32 a 36) e, à qual pretendemos dar resposta no decorrer deste trabalho:

De que forma os fatores psicolinguísticos influenciam na aquisição da linguagem expressiva?

Assim, este trabalho terá por objeto, entendido segundo a definição de Ruiz (1996) – maneira peculiar, aspeto ou ângulo mediante o qual se atinge o objeto formal –, os aspetos psicolinguísticos e a sua influência na aquisição da linguagem expressiva.

O objetivo geral deste estudo será, fundamentalmente, conhecer as implicações dos fatores atrás referidos, como a memória e compreensão auditiva, visual associação auditiva e visual auditiva, e a compreensão têm no desenvolvimento da linguagem expressiva.

2 – Definição de hipóteses

A apresentação de diferentes hipóteses permite-nos uma melhor articulação entre a parte teórica e a componente empírica deste trabalho. As hipóteses são proposições declarativas, *“são suposições que antecedem a constatação dos factos e têm como característica uma formulação provisória que deve ser testada para determinar a sua validade”* (Lakatus e Marconi: 2002: 28). A origem das hipóteses pode estar na observação assistemática dos factos, nos resultados de outras pesquisas, nas teorias existentes ou na simples intuição (Gil, 1991:207), neste caso residem um pouco em todas estas possibilidades aventadas. Este mesmo autor defende que a explicação causal não é o mais adequado às ciências sociais, devido à grande complexidade das variáveis que interferem na produção desse tipo de fenómenos, desta forma os filósofos da ciência propõem modelos menos rígidos para a construção de hipóteses, podendo não ser rigorosamente causais, indicando, somente, algum tipo de correlação entre variáveis.

As hipóteses seguidamente elencadas apresentam as nossas convicções relativamente ao tópico investigado, podendo ser, ou não, corroboradas no final deste estudo.

De acordo com a pergunta de partida estabelecida e mediante a exploração já efetuada do acervo teórico sobre a temática definimos as seguintes hipóteses:

Hipótese 1 (H1) – Os alunos com dificuldades de linguagem expressiva apresentam uma menor capacidade de memória auditiva.

Hipótese 2 (H2) – Os alunos com dificuldades de linguagem expressiva demonstram níveis semelhantes de compreensão auditiva e visual em relação aos alunos sem dificuldades de linguagem.

Hipótese 3 (H3) – As crianças com dificuldades expressivas de linguagem não apresentam dificuldades ao nível da expressão motora.

Hipótese 4 (H4) – As dificuldades de linguagem expressiva dificultam o relacionamento destes alunos com os pares.

Capítulo II – Opções Metodológicas

1 – Opções gerais

A metodologia qualitativa e descritiva é a que melhor se adequa a este trabalho, visto que utiliza o inquérito, o estudo de caso(s), a observação participante ou não participante. Contudo esta metodologia mais do que qualquer outra levanta questões éticas, principalmente, devido à proximidade entre pesquisador e pesquisados (Martins, 2004: 295)

Para Ludke e André (1986) a pesquisa qualitativa pode assumir várias formas, destacando-se, principalmente, a pesquisa etnográfica e o estudo de caso, que têm vindo a ganhar credibilidade na área da educação, mais concretamente para investigar questões relacionadas com a escola. Ainda segundo Bogdan e Biklen (1994), na investigação qualitativa em educação, o

investigador comporta-se mais como um viajante que não planeia do que como aquele que o faz meticulosamente.

Quivy e Campenhoudt (2003:88) defendem que esta metodologia é especialmente indicado quando se tem por finalidade conhecer, *“uma população enquanto tal: as suas condições e modos de vida, os seus comportamentos, os seus valores ou as suas opiniões.”*

Optou-se por um estudo de natureza descritiva e qualitativa pois se pretende descrever um conjunto de características da linguagem expressiva das crianças entre os cinco e os seis anos, tenham eles ou não dificuldades de linguagem expressiva, articulando-as com os resultados obtidos num teste de carácter psicolinguístico. No entanto o nosso estudo requer alguns procedimentos de carácter quantitativo, pois os testes aplicados aos alunos assim o exigem, permitindo a quantificação dos dados e a sua possível correlação. Estes métodos apresentam como vantagens a sua precisão e rigor, satisfazendo o critério de intersubjetividade e permitindo quantificar uma multiplicidade de dados e realizar a sua análise de correlação.

2 – Métodos e técnicas de recolha de dados

Quase de forma preliminar ao estudo propriamente dito aplicou-se um questionário a fim de se seleccionar a amostra. Optou-se pelo questionário porque este método de recolha de dados tem a vantagem de se poder focalizar nos objetos que se procuram conhecer. É também um instrumento de fácil aplicabilidade e permite a quantificação de uma multiplicidade de dados, facultando a possibilidade de se realizarem análises estatísticas de ordem diversa. (Quivy e Campenhoudt 2003: 34)

No inquérito por questionário, técnica de observação não participante (Almeida,1995 :103), há que ter especial cuidado na elaboração das questões fazendo com que estas se adequem à problemática estudada e às características da amostra. (*idem*: 104) Além destes cuidados teve-se a preocupação de se utilizar uma linguagem clara na formulação das questões que as tornassem de fácil interpretação e o menos dúbias possível. O

preenchimento dos inquéritos, por parte das educadoras, foi por nós acompanhado para assim se poder esclarecer qualquer dúvida que surgisse. De salientar a receptividade e o interesse demonstrado pelas educadoras. A tal situação não será alheio o tema da investigação, dado que as dificuldades de linguagem são um dos desafios com que se deparam muitas vezes dentro das suas salas de aula, daí o empenho em contribuir para o seu melhor conhecimento.

Para a recolha de dados junto dos alunos recorreremos a dois testes: P.A.F.F.S. (Prova de Avaliação Fonológica em Formatos Silábicos – Prova de Nomeação) e o ITPA – Teste das Competências Psicolinguísticas de Illinois (Mc Carthy e Kirk, 1961 - Illinois Test of Psycholinguistic Abilities)

Segundo Rosa Lima (2007: 40), *“a P.A.F.F.S. é composta por 62 itens, constituídos por outras tantas imagens que pretendem eluciar a produção de palavras.”* Como a autora refere, a opção de uma prova de nomeação de imagens, assume o objetivo de a resposta à questão ser clara; saber se a criança é capaz ou não de produzir a palavra correspondente à imagem apresentada. Perante um determinado estímulo (imagem, desenho), a criança deve proferir a palavra correspondente. O sujeito profere corretamente ou incorretamente. Neste último caso, o examinador deverá identificar o tipo de erro, podendo ser um erro de natureza articulatória ou fonológica. Cada palavra pode ser proferida de forma espontânea pelo sujeito ou com a ajuda do examinador. Este pode dar pistas para que a criança identifique a imagem e diga a palavra correspondente (dirigido) ou pode dizer a palavra para o sujeito a repetir (repetição). Esta classificação permite não só avaliar a linguagem expressiva, mas também a linguagem compreensiva tanto a nível visual como auditivo (quando há direção) .

O ITPA avalia as funções psicolinguísticas envolvidas no processo comunicacional, designadamente as operações de codificação, categorização

e associação (McCarthy e Kirk, 1961)². Os processos de descodificação são definidos como o somatório total dos hábitos exigidos para obter significado quer de estímulos linguísticos, quer dos auditivos quer dos visuais; os processos de categorização ou de codificação seriam “*o somatório total dos hábitos exigidos para se exprimirem a si próprios em palavras ou gestos*”; finalmente, os processos associativos estavam definidos como “*o somatório total dos hábitos exigidos para manipular internamente símbolos linguísticos*” (Hermelin e O’Connor, 1970: 69-70).

Segundo Osgood (1957a, 1957b), em cujo modelo psicolinguístico se baseia este teste que compreendia três dimensões (níveis de organização, processos psicolinguísticos e canais de comunicação), um teste com estas variáveis permitiria distinguir os défices de codificação, descodificação ou de associação como distintos uns dos outros, podendo refletir impedimentos nas organizações semântica e estrutural. Dentro dos processos psicolinguísticos avalia o processo recetivo, o de associação ou organização e o expressivo.

O teste tem dois níveis de organização: O representativo e o automático sequencial. No representativo, o teste pretende atingir atividades mediacionais, e a compreensão do significado e dos símbolos linguísticos. No nível automático sequencial, são testadas a retenção de sequências e as cadeias de hábitos automáticos. No nível representativo as tarefas de descodificação, pretendem ver a compreensão de palavras ou figuras. Os processos associativos são testados, verificando se as crianças podem relacionar uma palavra ou figura com outra; a codificação é então entendida como a expressão de ideias em palavras e gestos. A codificação e a associação são testadas em todos os canais.

² Usamos a adaptação espanhola: Sociedade Ballesteros Jiménez y Agustín Cordero Pando. Traducción y adatación: TEA Ediciones, S. A., según acuerdo especial con “Board Of Trustees Of The University Of Illinois Press, Madrid, 1986.

3 – Métodos e técnicas de tratamento de dados

Os dados recolhidos suscetíveis de serem quantificados foram tratados estatisticamente através dos programas SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) da IBM e do Numbers da Apple.

O SPSS é considerado por Pereira (1999) como uma poderosa ferramenta informática que permite a análise estatística de dados no domínio das Ciências Sociais (Pereira 1999), especialmente aplicável para o estudo dos dados provenientes de questionários. (Quivy e Campenhoudt 2003: 85)

O trabalho consiste na análise estatística dos dados que serão apresentados através de diferentes gráficos e tabelas.

4 – Realização do Estudo

O estudo realizou-se durante o mês de maio em três estabelecimentos de escolaridade pré-escolar pertencentes ao mesmo agrupamento. Cada sala foi visitada entre quatro e oito vezes durante o período da manhã, antes e após o intervalo. O primeiro teste a ser realizado foi o da P.A.F.F.S., passando posteriormente à realização do teste ITPA. Este último foi realizado em duas sessões separadas, para se evitar a fadiga dos alunos. Todos os testes foram realizados pela mesma ordem, numa sala isolada e de forma individualizada pelas crianças.

5 – A Amostra

5.1 – Seleção da amostra

A fim de se definir a amostra a estudar houve, antes de mais, a necessidade de se optar por um agrupamento de escolas onde houvesse pré-escolar e que permitisse a realização do estudo. A escolha recaiu sobre um agrupamento vertical de escolas do concelho de Vila Nova de Gaia. Após os contactos prévios com as educadoras e a obtenção da autorização do estudo

por parte da direção do agrupamento (ANEXO1) , foi solicitado às diferentes educadoras o preenchimento de um breve inquérito (ANEXO 2) no qual identificavam a existência ou não na sua classe de alunos com dificuldades de linguagem expressiva. Esta primeira seleção foi realizada não só por critérios de inclusão (manifestar dificuldades de linguagem expressiva), mas também mediante um conjunto de critérios por exclusão, pois os alunos não poderiam evidenciar problemas sensoriais e/ou motores, nem dificuldades de aprendizagem nem tão pouco dificuldades a nível da linguagem compreensiva, ou deficit cognitivo. A avaliação destas realidades esteve ao cuidado das diferentes educadoras baseando-se cada uma delas nos anos de experiência que possuíam, que no caso da educadora mais nova se cifrava em 16 anos, tendo todas as outras mais de 18 anos de experiência.

Mediante as informações recolhidas através do inquérito, que indicavam a existência e o número de alunos com dificuldades de linguagem expressiva foram selecionados cinco desses alunos. Foram ainda selecionados, recorrendo às informações provenientes do referido inquérito, outros cinco elementos que não apresentam quaisquer dificuldades a nível da linguagem expressiva.

5.2 – Caracterização da amostra

A amostra é composta, como revela o gráfico seguinte, por 10 alunos, 8 (80%) do género masculino e 2 (20%) do género feminino.

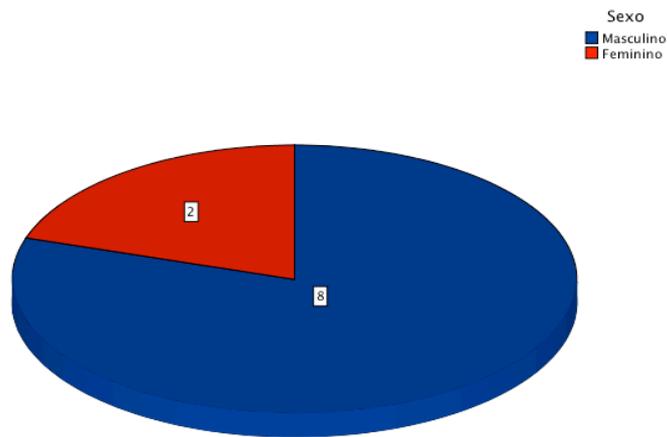


Figura 1 Totalidade de crianças de amostra por sexo

Como se pode verificar através dos gráficos seguintes o grupo dos alunos com dificuldades de linguagem expressiva (DLE) é composto por quatro rapazes (80%) e uma rapariga (20%), o mesmo acontecendo com o outro grupo (sem dificuldades de linguagem expressiva).

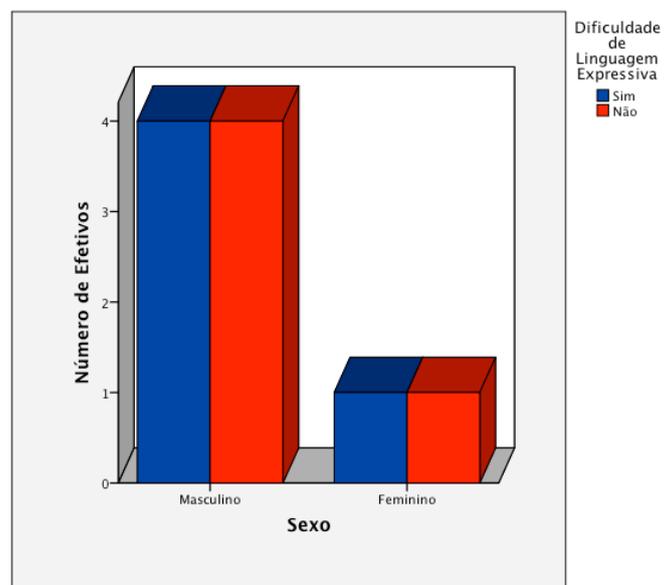


Figura 2 Distribuição da amostra por sexo e presença/ausência de DLE

A nível das idades a sua distribuição também é similar, pois cada grupo é composto por 4 elementos com cinco anos (80%) e um com seis anos (20%) de idade.

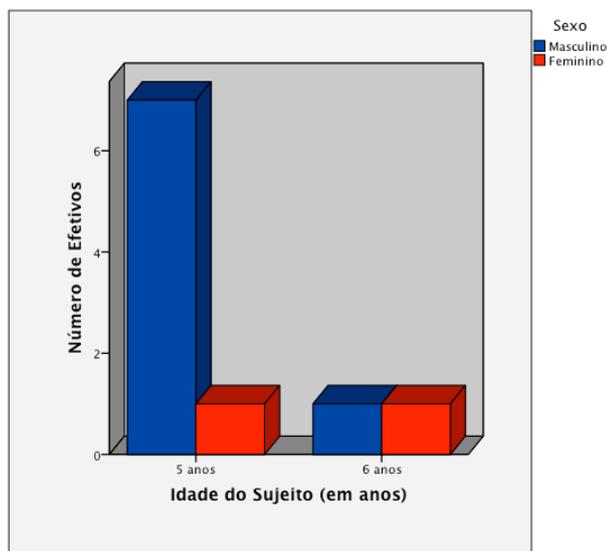


Figura 3 Distribuição da amostra por sexo e idade

Os alunos com DLE são todos de nacionalidade portuguesa, no outro grupo de crianças um dos elementos não tem nacionalidade portuguesa, tendo vindo para Portugal há cerca de dois anos e meio, oriundo de uma pais de Africano de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). Uma das crianças com DLE não vive com a sua família biológica, vivendo numa instituição de acolhimento de crianças, por isso, no que concerne, ao tipo de habitação a amostra caracteriza-se da seguinte forma:

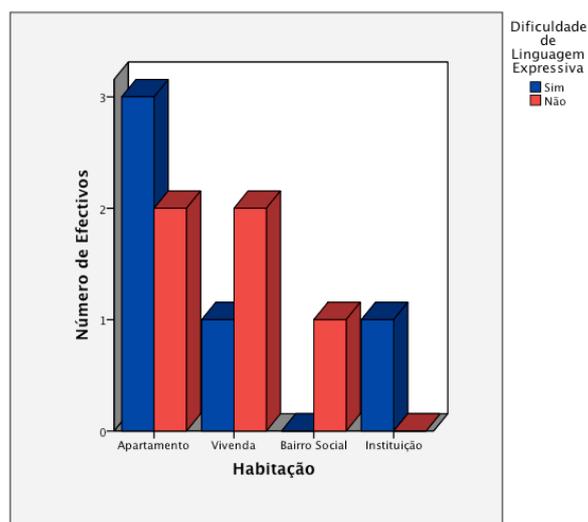


Figura 4 Distribuição da amostra por presença/ausência de DLE e tipo de habitação

Quanto aos anos de pré escolar frequentados pelas crianças a distribuição é a que se pode verificar no gráfico seguinte, os alunos que apresentam DLE frequentam o ensino pré-primário pelo primeiro ano, enquanto que no grupo que não apresenta dificuldades quatro elementos (80%) frequentam a pré-primária pelo segundo ano letivo sendo que o outro elemento (20%) se encontra a frequentar pela primeira vez.

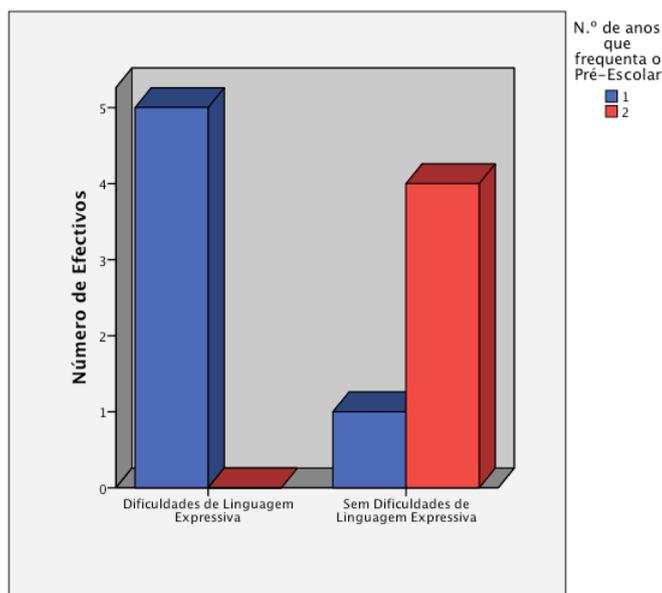


Figura 5 Distribuição por presença/ausência de DLE e anos de frequência de jardim de infância

CAPÍTULO III – Apresentação dos resultados

1 – Resultados da P.A.F.F.S

Os dois grupos de alunos estudados apresentam resultados, nos diferentes testes, bastante díspares. Iniciaremos a sua análise pela P.A.F.F.S., passando depois à análise dos sub-testes do ITPA.

Os alunos com dificuldades de linguagem expressiva (DLE) apresentam graus diferentes de comprometimento na articulação do fonema /r/. O primeiro sujeito omite este fonema, em todos os formatos à exceção de coda inicial com ataque vazio onde o articula em 33% dos casos. O segundo e terceiro sujeitos articulam-no em ataque simples (CV/CVC) e em coda final (CVCC), embora em

percentagem inferior a 100%, não o conseguindo articular nos restantes formatos. A diferença entre estes dois sujeitos é o facto do terceiro realizar epênteses em diferentes formatos, mesmo em coda final (CVC). O quarto sujeito articula o fonema em ataque simples (CV/CVC), embora não a 100% e em coda final (CVC) (33%). O último sujeito analisado não consegue articular o fonema em questão em qualquer formato silábico apresentado. A sùmula dos resultados do grupo DLE encontram-se na figura 6, que se segue.

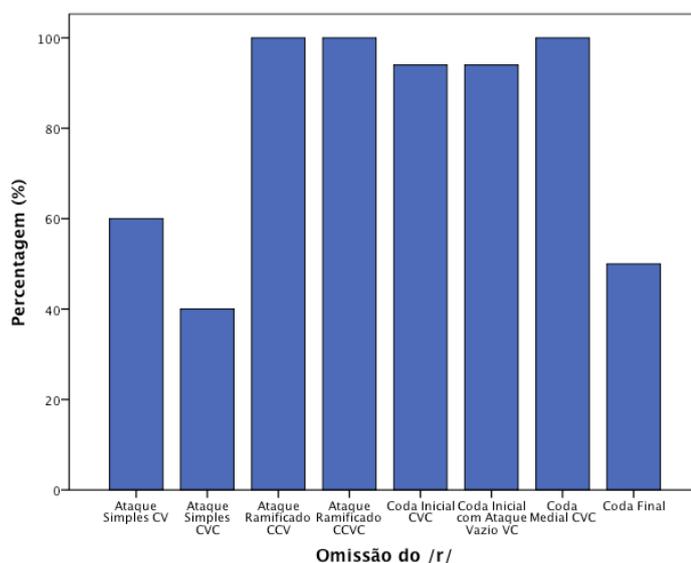


Figura 6 Percentagem de omissão do /r/ em função do constituinte e formato silábico

No concerne a este fonema há ainda outros processos de simplificação a que assistimos como é o caso das epênteses. Nesta variável de análise existe uma diferença considerável entre os elementos com dificuldades de linguagem expressiva que frequentam terapia da fala e os restantes elementos constituintes do mesmo grupo. Os indivíduos que não frequentam a terapia não realizam epênteses na articulação do /r/, algo que os outros indivíduos realizam como forma de iniciar a articulação do fonema em diferentes formatos silábicos (Ataque ramificado – CCV/CCV~/CCVC e coda fina – CVC).

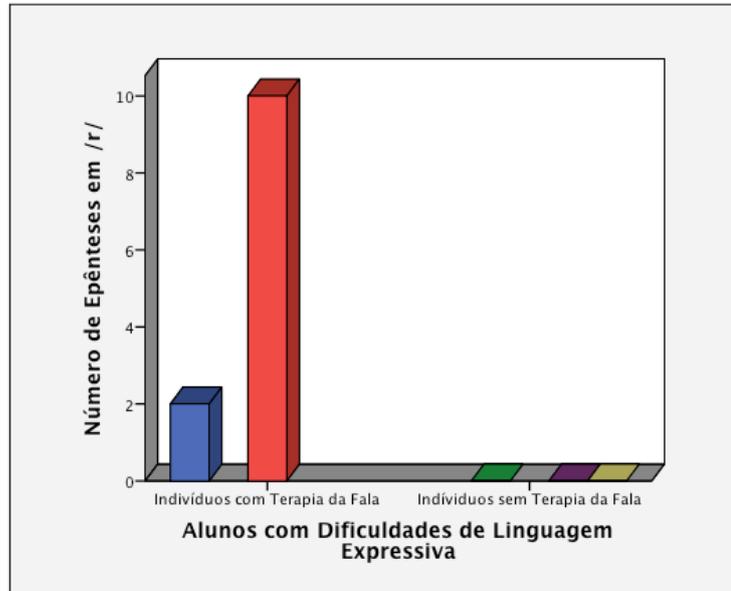


Figura 7 Número de epênteses em função da frequência/não frequência de TF

O grupo de alunos sem dificuldades de linguagem expressiva articulam o /r/ com assinalável sucesso. Ocorre omissão no vocábulo “árvore” em ataque simples (CV). Contudo isso não acontece com todos os elementos. O grau de erro na articulação do /r/ nesse formato silábico oscilou entre os 0 e os 17%, como se evidencia no gráfico seguinte.

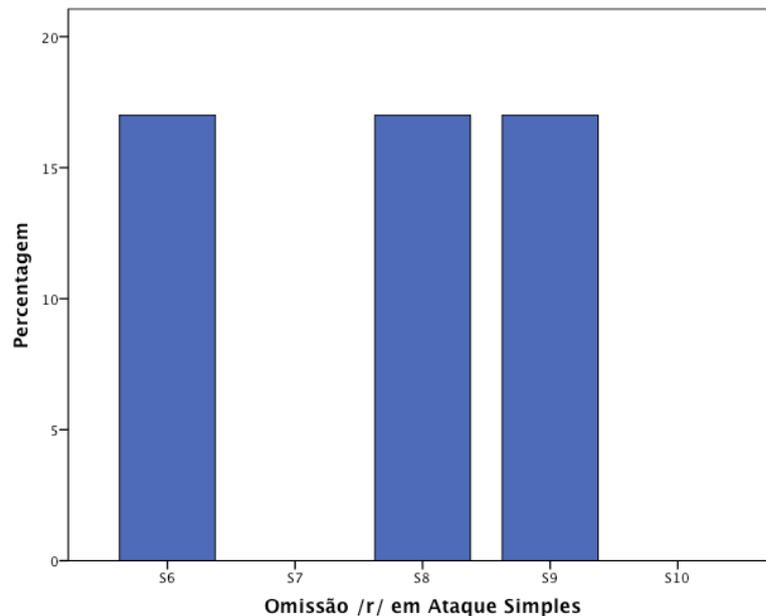


Figura 8 Percentagem de omissão do /r/ em ataque simples em crianças sem DLE

Deste modo podemos considerar que a percentagem de omissões neste grupo de indivíduos é de 10% em ataque simples (CV)

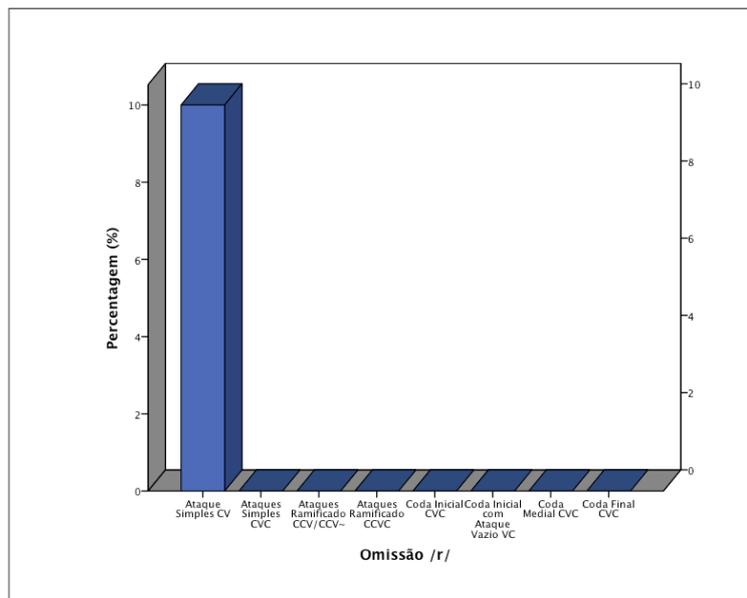


Figura 9 Omissão do /r/ por constituintes e formatos silábicos em crianças sem DLE

Ainda dentro deste grupo de indivíduos reconhece-se um outro erro de articulação, muito influenciada, pela oralidade. Estes alunos realizam metáteses intrassilábicas em algumas palavras como “borboleta, escrever, crocodilo e tartaruga”, dizendo as mesmas da seguinte forma “broboleta, eskerver, corcodilo, e trataruga”. Há ainda a referir que um dos alunos deste grupo realiza uma única epêntese em ataque ramificado (CCV)

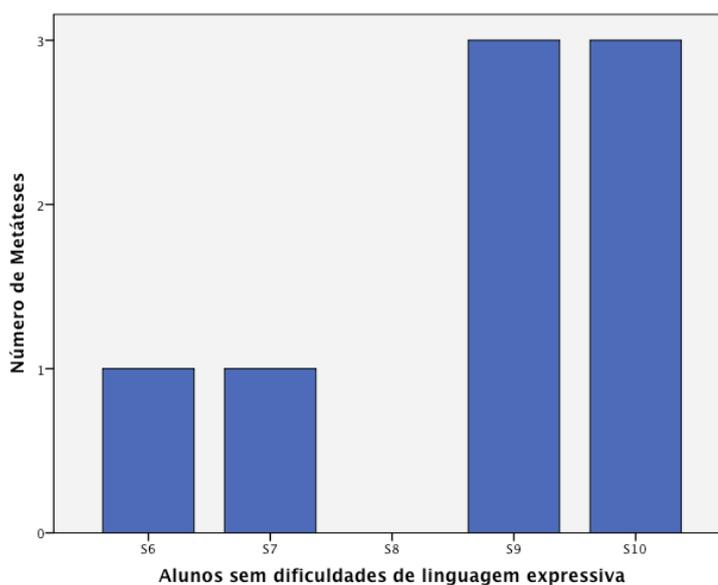


Figura 10 Número de metáteses em crianças sem DLE

No que concerne às metáteses, elas não existem, praticamente, entre os elementos do grupo DLE à exceção de um dos elementos que frequente a terapia da fala. Esse sujeito realiza metáteses nos seguintes vocábulos: dragão “dargão”, magro “margo” e prato “parto”. Como não consegue articular cabalmente o fonema /r/ em ataque ramificado fá-lo alterar a sua posição na sílaba e na palavra. Os alunos que não apresentam dificuldades de linguagem expressiva realizam, comparativamente, mais metáteses que o grupo que apresenta dificuldades. O único aluno que não realiza metáteses é o elemento mais velho deste grupo que só incorre em erro na articulação da palavra árvore. Neste grupo todas as metáteses realizadas são intrassilábicas em que o /r/ tanto passa de ramificação de ataque para coda “corcodilo”, como de coda para ramificação de ataque “broboleta”. Assim entre os dois grupos a grande diferença consiste em que no grupo DLE só um elemento realiza metáteses, um dos que frequenta terapia da fala, acontecendo diametralmente o contrário no grupo SDLE (sem dificuldades de linguagem expressiva). Enquanto este grupo realiza metáteses intrassilábicas o elemento do outro grupo realiza tanto intra como interssilábicas

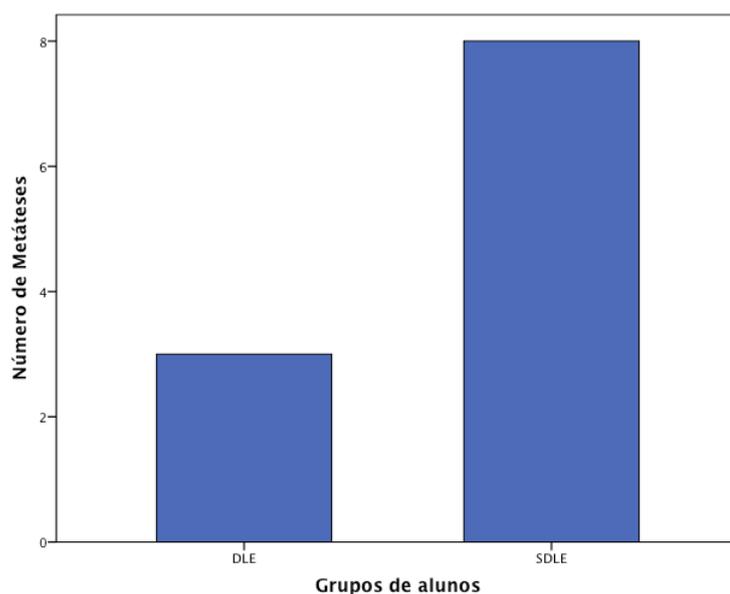


Figura 11 Número de metáteses nos grupos DLE e SDLE

As dificuldades na articulação do fonema /r/ do grupo de alunos com dificuldades de linguagem expressiva constituem-se como erro fonético em

todos os formatos à exceção de Ataque Simples (CV/CVC) e Coda Final (CVC), onde ocorre erro fonológico. Contudo o primeiro e o quinto sujeito não articulam o /r/ em qualquer formato silábico. As poucas dificuldades evidenciadas pelos indivíduos do outro grupo podem ser consideradas como erro fonológico, muito associado à oralidade e à menor capacidade articulatória que é manifesta pela população em geral no formato de ataque ramificado (CCV/CCV~/CCVC).

No que respeita ao fonema /l/ o grau de aquisição entre o grupo de alunos SDLE é total, não se verificando qualquer processo de simplificação, nem omissões nem semivolcaizações. O mesmo já não acontece com os alunos com dificuldades de linguagem expressiva. Embora o grau de sucesso na articulação deste fonema seja superior ao verificado em /r/, os alunos incorrem, ainda em alguns processos de simplificação como omissões e epênteses, embora este processo ocorra numa única palavra “planta” que é dita como “pelanta”. O único formato silábico cujo sucesso articulatório é completo é em coda final. A percentagem de insucesso em ataque simples também é bastante diminuta (10%). Nos outros formatos a percentagem de sucesso oscila entre 80%, em coda inicial, e 60% em coda inicial com ataque vazio. O grau de sucesso na articulação deste fonema ronda os 80%, por isso estamos perante um déficit fonológico excetuando em coda final.

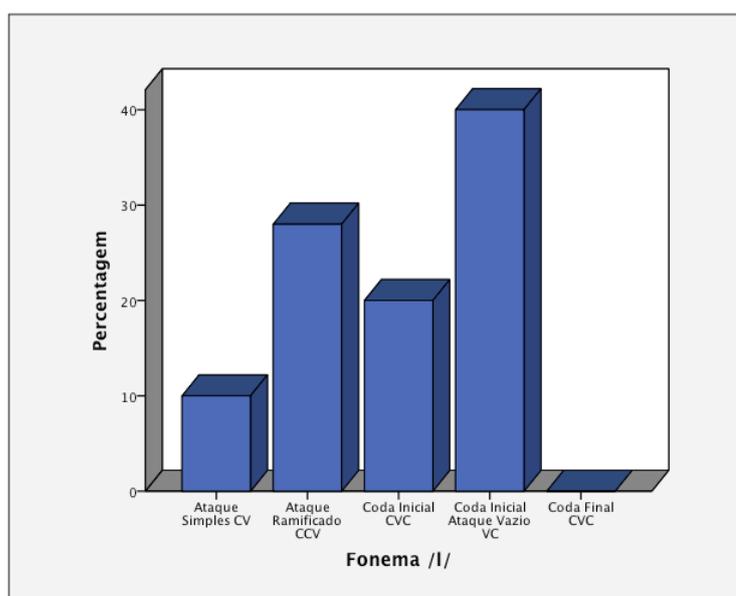


Figura 12 Erro articulatório no fonema /l/ em alunos com DLE

Os alunos com dificuldades de linguagem expressiva apresentam também, contrariamente aos outros, dificuldades na articulação das consoantes líquidas /L/ e R/, sendo que a percentagem de sucesso seja superior em /L/ (60%). Quanto a este fonema os processos de simplificação com os quais nos deparamos são a semivocalização em 30% dos casos e, unicamente na palavra “coelho”, omissão (10%) e substituição pela consoante g. Estamos, deste modo, perante um erro fonológico (40%), sendo que em dois sujeitos deste grupo o erro neste fonema constitui-se como fonético (100% de erro). Os alunos do grupo SDLE não apresentam qualquer dificuldade na articulação deste fonema.

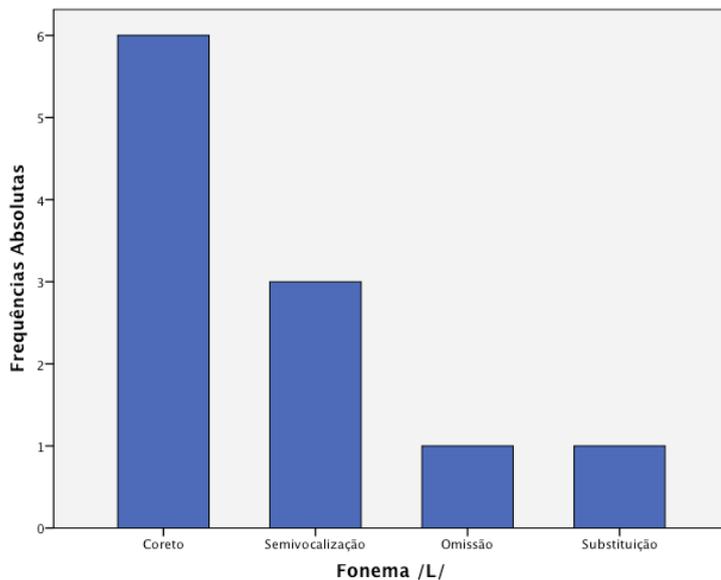


Figura 13 Processos de simplificação do fonema /L/ entre os alunos com DLE

No fonema /R/ os alunos com DLE ainda apresentam em 53% dos casos dificuldades articulatórias, incorrendo em diferentes processos de simplificação, sendo que alguns deles, como a metátese (7%) e a harmonia(13%), implicam que o sucesso na articulação estará mais próximo. Há ainda omissões (7%) e omissão de sílaba em polissílabo (7%) e substituição do /R/ pela consoante “b”. Em números absolutos os dados encontram-se no gráfico seguinte.

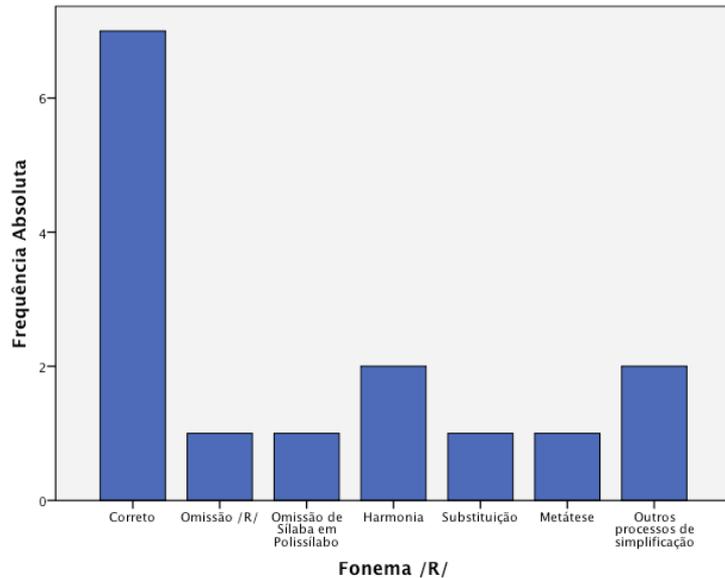


Figura 14 Processos simplificativos do fonema /R/ entre os alunos com DLE

Outro processo de simplificação comum a todas as crianças com dificuldades de linguagem expressiva é o de omissão de sílaba em polissílabo, incorrendo neste processo em cerca de 12% dos vocábulos. Este processo ocorre nos polissílabos que na sua composição possuam os fonemas /r/ ou //.

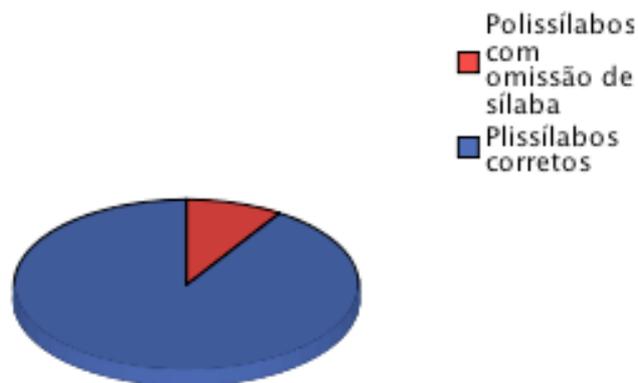


Figura 15 Omissão de sílaba em polissílabo nos alunos com DLE

Os alunos com DLE incorrem ainda em diferentes distorções, embora não em número alarmante. O quinto sujeito é aquele que incorre em maior número de distorções, sendo também aquele que apresenta um leque de simplificações mais lato e menos consentâneo com a sua faixa etária.

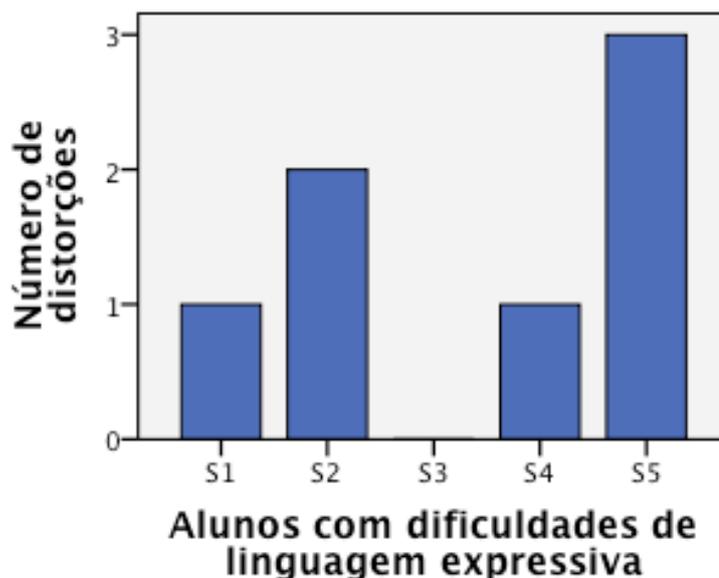


Figura 16 Distorções realizadas pelos alunos com DLE

Os alunos com dificuldades de linguagem expressiva apresentam ainda outros processos de simplificação, sendo a sua incidência em cada sujeito bastante díspar, o que corrobora o facto de que cada aluno é uma individualidade em si próprio, pois o fenómeno manifesta-se de forma particular em cada um deles. O sujeito 1 não consegue articular o fonema /j/ substituindo-o por /x/, assim as palavras “gelado, relógio e pijama” são proferidas da seguinte forma “xelado, relóxió e pixama”, também omite a semivogal “u” mas seguintes palavras “quadro, quatro e quadrado”, dizendo-as como “cado, cato e cadado”.

O segundo sujeito em dois vocábulos distintos realiza adições de letras, na palavra “escadas” profere-a como “cescadas” a palavra “barba” como babara”, na palavra crocodilo além da omissão do fonema /r/ substitui a consoante oclusiva oral “d” pela “g” articulando-a como “cocoguilo”. O terceiro sujeito na palavra “sapato” substitui a fricativa “s” pelo som “ch” – “cahapato. As consoantes fricativas também não estão completamente adquiridas pelo quarto individuo omitindo-a em descalçar – “decalçá”, e substituindo-a em sapato – “chapato”. No vocábulo borboleta além da omissão da consoante líquida /r/ em CVC substitui a consoante // por /r/ - “boboreta”.

O quinto sujeito é aquele que apresenta maiores processo de simplificação. Ainda não apresenta adquirida a articulação da consoante

fricativa /s/ em CVC só a proferindo na palavra descalçar “descalçá”, embora a palavra sofra um processo de simplificação articulatório. Incorre também de forma frequente na substituição da vogal “e” pela “a” em palavras como “vela (vala), bicicleta (bececlata) erva (ava), gelada (jalado), mesa (masa), panela (panala) e relógio (ralogio)”. Por vezes a vogal /i/ é substituída pela /e/ como acontece no vocábulo bicicleta (bebeclata).

2 – Resultados da ITPA

Os resultados obtidos nos diferentes testes do ITPA revelaram diferença interessantes entre os dois grupos, mas também no interior de cada grupo. Os montantes globais e em cada sub-teste obtidos pelos alunos com DLE estão substancialmente abaixo dos obtidos pelos alunos sem dificuldades de linguagem expressiva.

Iniciaremos com a análise dos testes dos indivíduos com dificuldades de linguagem. O primeiro aluno obteve uma média de 30 pontos na pontuação típica atribuída através de um total de pontuação direta de 109 ponto, correspondente a uma Idade Psicolinguística (EPL) de três anos e um mês, cerca de dois anos abaixo da sua idade cronológica. As áreas nas quais obtém pontuação abaixo da sua média encontram-se a nível da associação auditiva, expressão verbal, integração gramatical e compreensão visual. Os três primeiros subtestes pertencem à categoria de testes áudio-vocais. No gráfico seguintes estão elencados os resultados e o seu desvio em relação à média das pontuações típicas, onde se pode verificar as suas maiores dificuldades a nível dos testes audiovocais.

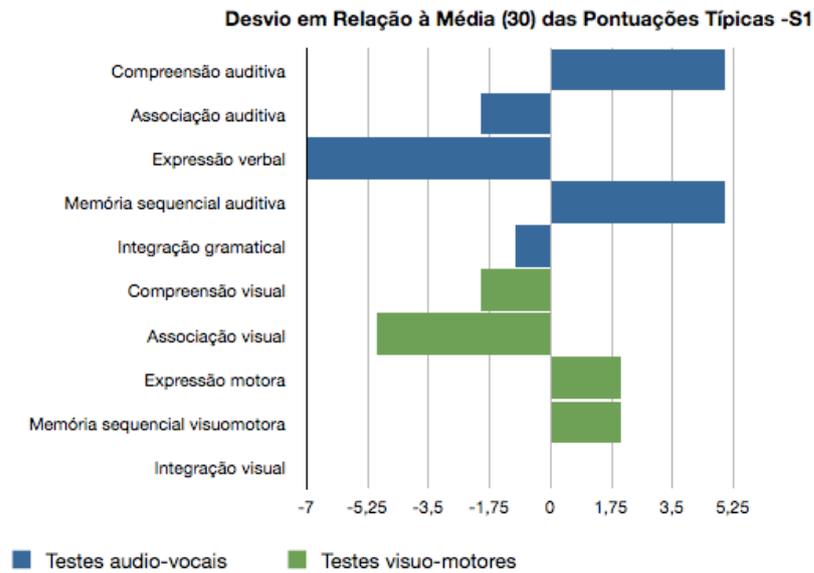


Figura 17 Resultados das pontuações típicas obtidas pelo S1 com DLE

O outro membro do grupo de alunos com dificuldades de linguagem expressiva apresenta valores similares aos do sujeito anterior. A sua média das pontuações típicas cifrou-se nos 33 pontos, correspondendo a uma soma de pontuações diretas de 133 pontos, o que equivale a uma EPL de três anos e meio. Os maiores desvios negativos em relação à média encontram-se nos testes audiovocais de associação auditiva, expressão verbal e integração gramatical. Nos testes visuo-motores os resultados obtidos ou foram iguais à média, na associação visual, ou superiores, nos restantes testes.

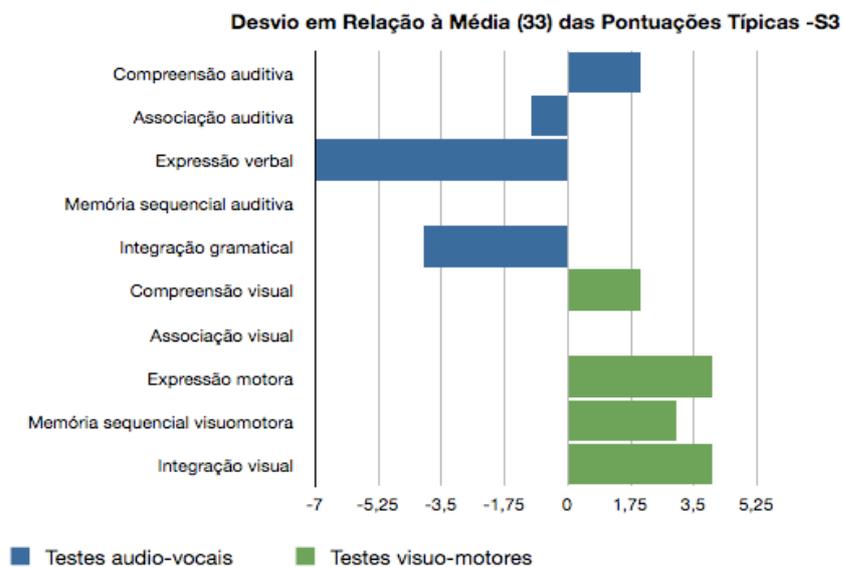


Figura 18 Resultados das pontuações típicas obtidas pelo S3 com DLE

O sujeito 5 também apresenta os valores mais baixos nos testes de expressão verbal e associação auditiva, quando comparamos a pontuação típica neles obtida com a média geral. Este aluno conseguiu 146 pontos na soma das pontuações diretas o que corresponde a uma EPL de três anos e nove meses e a uma média das pontuações típicas de 34 pontos. Nos testes visuomotores obteve no de compreensão visual 30 pontos o que corresponde a menos quatros pontos, quando comparado com a média. Nos restantes testes obteve pontuações típicas acima da sua média.

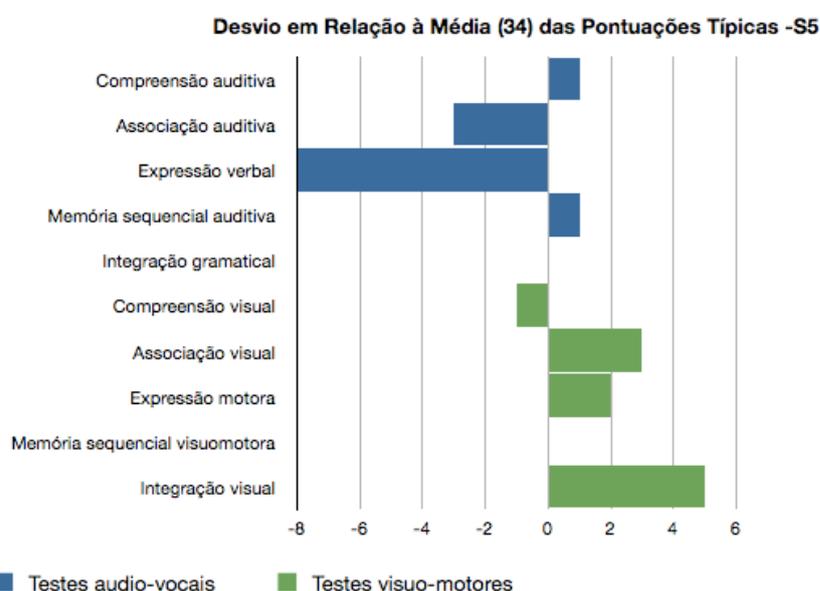


Figura 19 Resultados das pontuações típicas obtidas pelo S5 com DLE

No que concerne ao sujeito número quatro a média das pontuações típicas ficou-se pelos vinte e nove pontos, embora tenha obtido 149 pontos na pontuação direta o que corresponde a uma EPL de três anos e nove meses. Também neste caso os resultados dos testes audiovocais ficaram abaixo da média, à exceção do teste de integração gramatical, onde obteve trinta e dois pontos. Nos testes visuo-motores de associação visual e memória sequencial os resultados ficaram aquém da média, por três e seis pontos respetivamente.

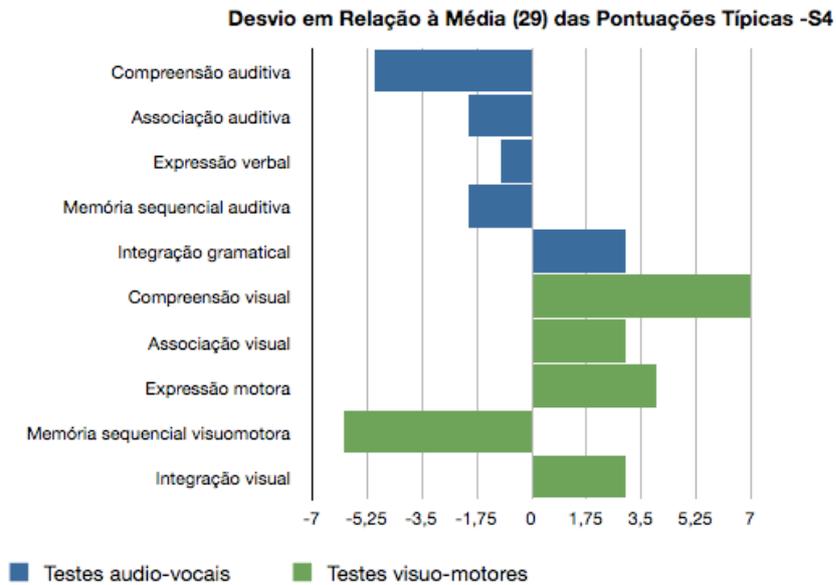


Figura 20 Resultados das pontuações típicas obtidos pelo S4 com DLE

Os dados do sujeito dois são consentâneos com os restantes no que à média das pontuações típicas obtida, 33 pontos, diz respeito, assim como no facto de a pontuação do teste expressão verba ser inferior à média em sete pontos. O individuo obteve 133 pontos na soma das pontuações diretas o que corresponde a uma EPL de três anos e meio. Contudo este aluno apresenta como teste com resultado baixo o de associação visual, seguido, dentro deste tipo de testes, pela compreensão visual. Ao contrário dos sujeitos anteriores, este aluno apresenta melhores valores nos testes audiovisuais do que nos visuomotores.

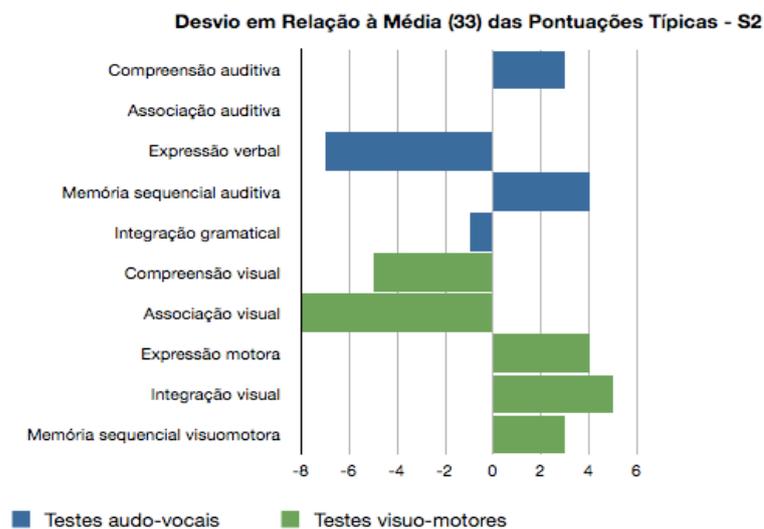


Figura 21 Resultados das pontuações típicas obtidos pelo S2 com DLE

Em suma estes alunos apresentam como teste onde obtêm menores resultados o de expressão verbal (teste audiovocal), seguido do teste de associação visual (teste visuo-motor) e associação auditiva (teste audiovocal). Ainda há dois testes onde obtêm valores abaixo da média o de integração gramatical e o de compreensão visual. Nos testes visuomotores de expressão motora e integração visual é onde os sujeitos apresentam valores acima da sua média.

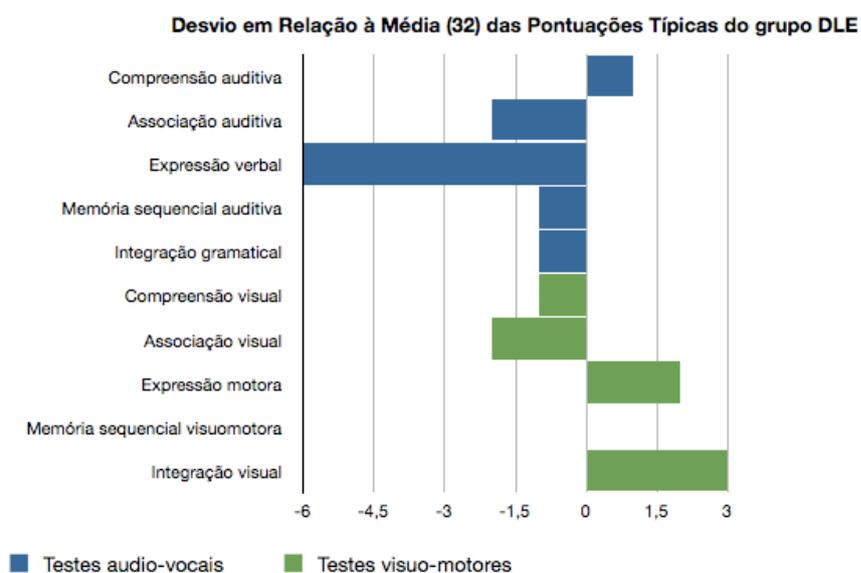


Figura 22 Resultados da média das pontuações típicas obtidas pelos alunos com DLE

Quanto aos alunos sem dificuldades de linguagem os seus resultados são bastante homogêneos entre si, a nível das pontuações típicas, notando-se uma maior homogeneidade entre os valores obtidos nos testes áudio-vocais e os visuomotores.

O sujeito n.º 6 obteve uma soma de pontuações diretas de 245 pontos o que correspondeu a uma EPL de cinco anos e nove meses, consentânea com a sua idade cronológica, e a uma média das pontuações típicas de 41 pontos. Este aluno, conjuntamente com o sujeito 8, são os únicos deste grupo, cujos valores obtidos nos testes áudio-vocais estão ligeiramente abaixo dos visuomotores. Embora no teste de expressão verbal tenha obtido trinta e sete pontos, quatro abaixo da sua média, o valor é só inferior ao esperado para a sua idade cronológica em cerca de sete meses. Nos dois testes de associação,

tanto visual como auditiva, conseguiu valores acima da sua média, o mesmo se verificando nos testes de integração visual e memória sequencial visuomotora.

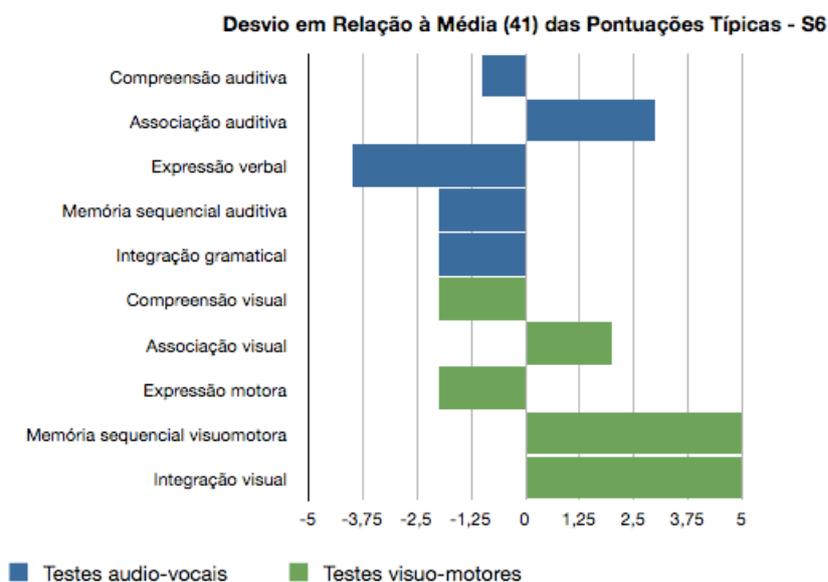


Figura 23 Resultados das pontuações típicas obtidas pelo S6 sem DLE

O sétimo sujeito do estudo apresenta uma média das pontuações típicas de 42 pontos, obtida devido ao somatório das pontuações diretas de 252 pontos, correspondentes a uma EPL de cinco anos e onze meses, superior em um mês à sua idade cronológica. Nos testes de memória e de integração obteve valores acima da sua média, contrariamente ao que sucedeu nos testes de compreensão e de expressão.

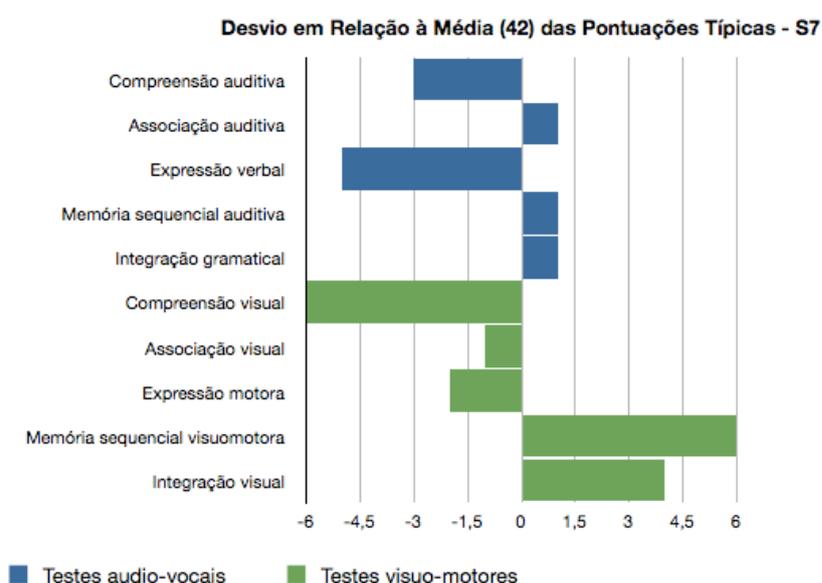


Figura 24 Resultados das pontuações típicas obtidas pelo S7 sem DLE

O oitavo sujeito interveniente no estudo obteve uma soma de pontuações diretas de 287 pontos, equivalentes a uma EPL de seis anos e nove meses, três meses acima da sua idade cronológica. Nos testes de associação obteve valores acima da sua média, enquanto que nos de compreensão os valores ficam aquém da média.

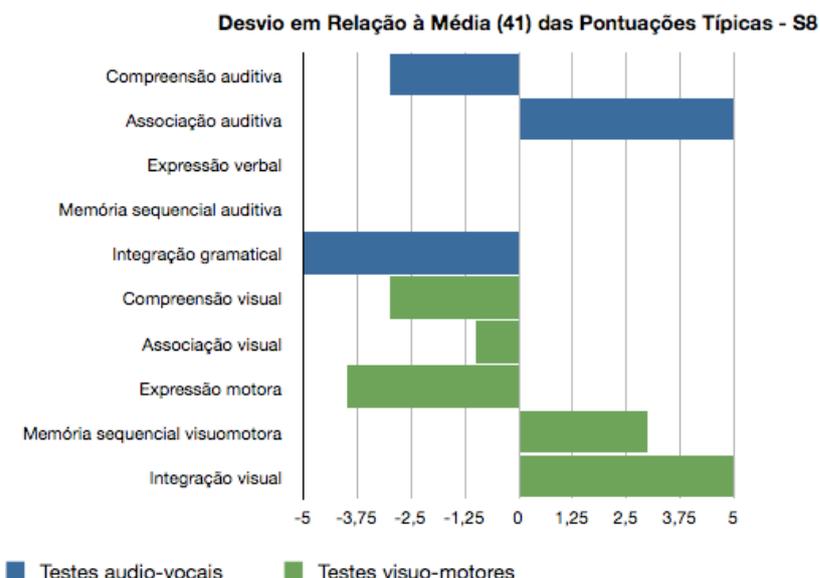


Figura 25 Resultados das pontuações típicas obtidas pelo S8 sem DLE

O Sujeito 9 foi o que obteve uma maior média de pontuações típicas – 44, correspondente a 269 pontos diretos e a uma EPL de seis anos e quatro meses, cinco meses acima da sua idade cronológica. Este aluno manifesta melhores resultados nos testes áudio-vocais principalmente no de associação auditiva e expressão verbal, do que nos testes visuo-motores, embora o seu segundo melhor desempenho tenha ocorrido no teste de integração visual. Como no sujeito anterior os valores obtidos no teste de expressão motora são inferiores aos do teste de expressão verbal.

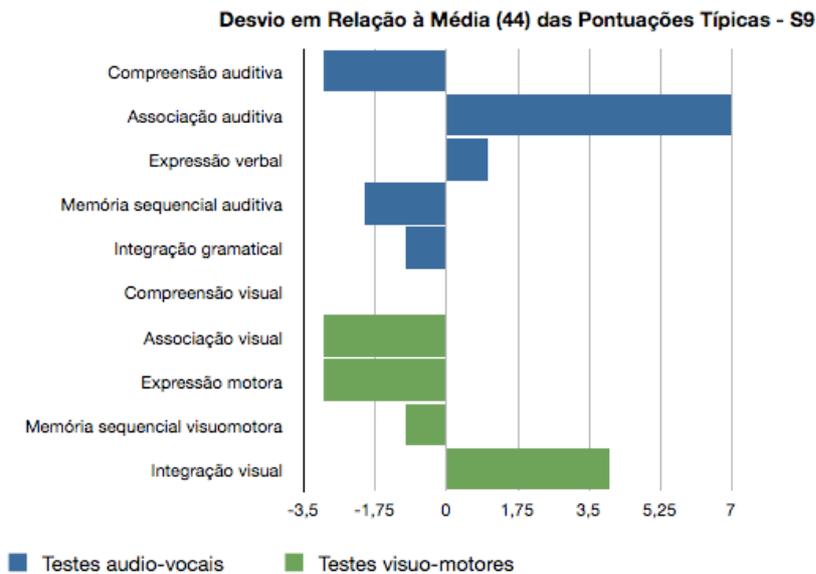


Figura 26 Resultados das pontuações típicas obtidas pelo S9 sem DLE

O último sujeito (S10) obteve uma média de pontuações típicas de 42 pontos e uma soma de pontuações diretas de 250 correspondente a uma EPL de cinco anos e onze meses, coerente com a sua idade cronológica. Também neste aluno obteve melhores resultados nos testes audiovocoais, tendo obtido na expressão motora valores abaixo dos atingidos na expressão verbal.

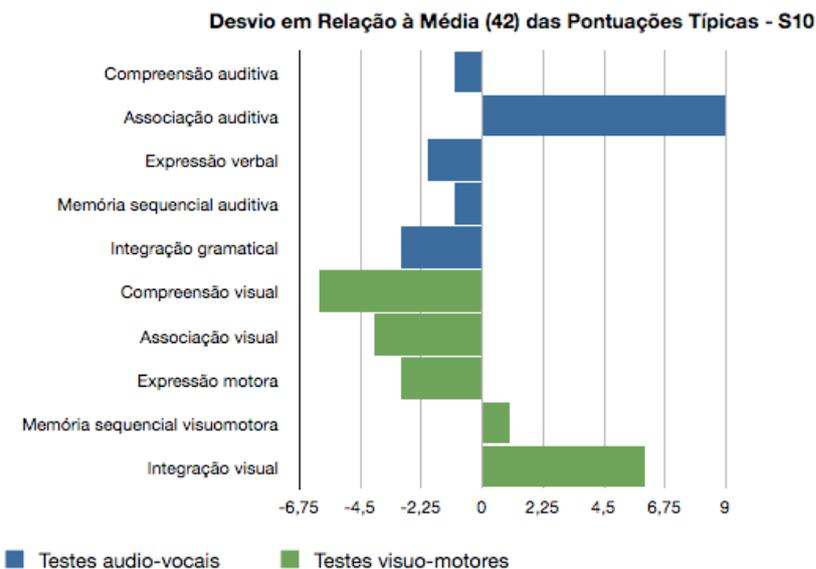


Figura 27 Resultados das pontuações típicas obtidas pelo S10 sem DLE

No cômputo geral podemos verificar que os valores obtidos pelos alunos pelos alunos sem dificuldades de linguagem expressiva obtiveram valores, nos

diferentes testes, muito mais harmoniosos, ou seja o desvio médio das suas pontuações foi muito inferior ao verificados com o outro grupo de alunos. Os resultados obtidos nos testes de compreensão e associação foram superiores no input auditivo do que visual. Pontuações semelhantes foram atingidas nos testes de expressão, sendo que nos testes visuo-motores de integração e memória sequencial o resultados superaram o mesmo tipo de testes de input auditivo.

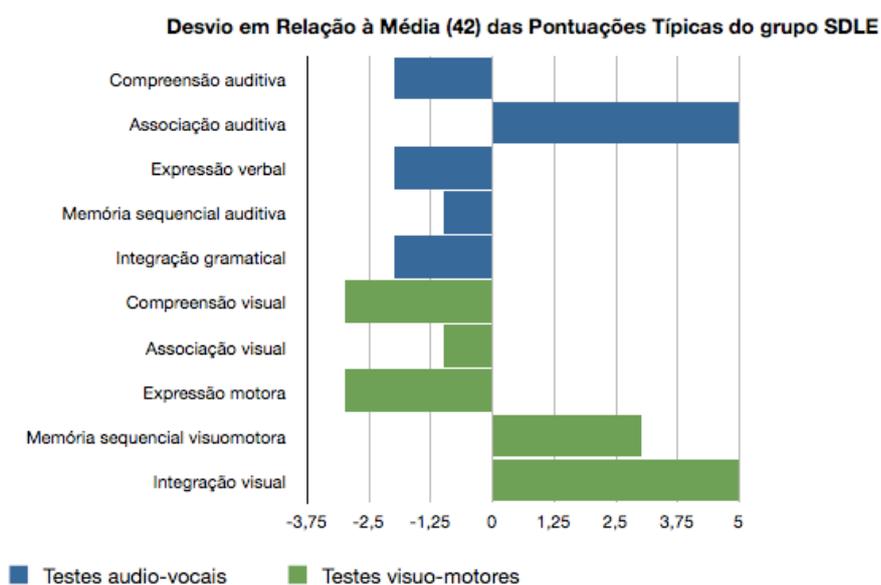


Figura 28 Resultados da média das pontuações típicas obtidos pelos alunos sem DLE

Comparando os resultados médios obtidos pelo grupo de alunos com dificuldades de linguagem expressiva com o grupo de alunos sem dificuldades apercebemo-nos que é nos testes de associação auditiva e de expressão verbal que a diferença é mais acentuada. No outro extremo encontra-se o teste de expressão motora onde os valores conseguidos pelos dois grupos são mais próximos. Os testes de compreensão tanto de input auditivo como visual apresentam resultados semelhantes, assim como as diferenças entre os dois grupos nesses testes. Nos testes de memória assistimos a uma maior decalage no teste de input visual entre os dois grupos.

Os valores obtidos nos testes de integração são mais elevados a nível visual do que gramática. O que ressalta imediatamente à vista através da análise do gráfico seguinte é a diferença de valores nos diferentes testes entre

o grupo de alunos com dificuldades de linguagem expressiva (DLE) e o grupo dos alunos sem dificuldades de linguagem expressiva (SDLE). Quando aos valores atingidos na EPL o primeiro grupo ronda os três anos e meio, enquanto os outros alunos têm uma EPL congruente com a sua idade cronológica ou ligeiramente acima.

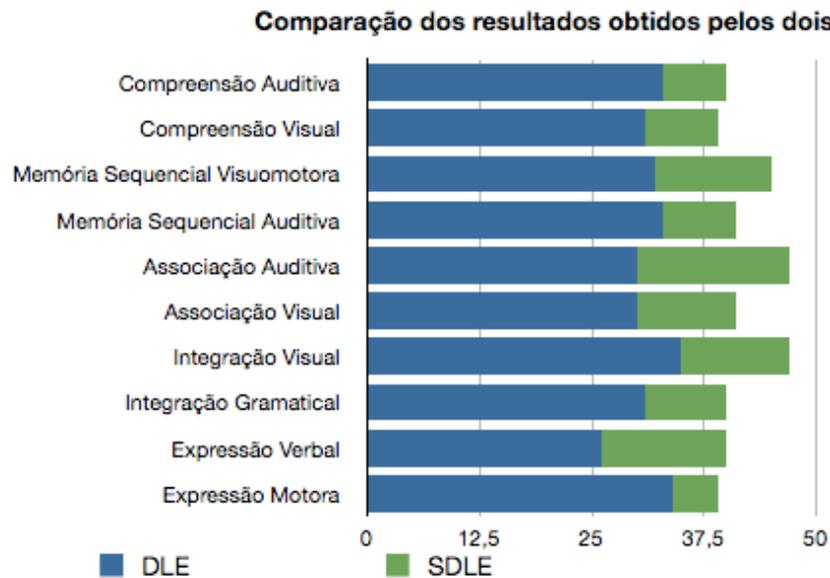


Figura 29 Comparação das pontuações típicas obtidas entre os dois grupos de alunos

As diferenças entres os dois grupos de alunos avaliados foram consideráveis estando bem visíveis na representação gráfica anterior.

CAPÍTULO IV - Síntese e discussão dos resultados

Após a apresentação dos resultados obtidos pelos dois grupos de crianças nos diferentes testes, importa efetuar uma síntese dos dados de acordo com a nossa pergunta de partida e com as diferentes hipóteses por nós apresentadas.

A nossa pergunta de partida tinha como finalidade aferir da influência dos determinantes psicolinguísticos no desenvolvimento da linguagem na infância, mais concretamente, em crianças com cinco e seis anos sem e com dificuldades de linguagem expressiva. Conhecendo até que ponto fatores como a memória e a atenção influem no processo aquisitivo linguístico estes fatores foram particularmente considerados na prova ITPA.

É extremamente necessário que se entendam as dificuldades de linguagem expressiva das diferentes crianças, contudo torna-se crucial que se identifiquem as causas dessas dificuldades para que a intervenção possa ocorrer também a montante do problema e não só a jusante. Como vimos anteriormente podem não existir causas neurológicas facilmente identificáveis, como lesões cerebrais, na base das dificuldades de linguagem expressiva, principalmente quando estas não são acompanhadas do mesmo tipo de impedimentos no âmbito compreensivo da linguagem.

Como já referimos anteriormente os dois grupos de alunos apresentaram resultados muito díspares tanto na prova P.A.F.F.S como no ITPA. No que respeita aos dados obtidos através da P.A.F.F.S é de conclusão evidente que o fonema cuja articulação está menos conseguida entre os alunos com DLE é o /r/, o que está de acordo com as etapas normais de aquisição, visto que o fonema /r/ é o último a ter a sua articulação dominada. (Ferrante, 2007: 27).

O processo mais comum de simplificação do grupo DLE, no que respeita ao fonema /r/ é a omissão. Os formatos silábico em que a sua articulação é mais deficitária encontram-se em ramificação de ataque (CCV/ CCV~/CCV) e em coda, excetuando a final onde conjuntamente com o ataque simples (CV/CVC) o grau de sucesso na articulação é superior (60% a 40% de

percentagem de sucesso respetivamente). Estes dados estão de acordo com o processo aquisitivo normal dos formatos silábicos que obedece à seguinte ordem V e CV > CVC > CCV (Keske-Soares, Blanco e Mota,2004)

Os alunos sem dificuldades de linguagem expressiva realizam, embora não todos, somente uma omissão no fonema /r/ em ataque simples (CV) na palavra “árvore”. Curioso é o facto desta palavra se ter constituído como a de articulação mais complicada, tendo um só aluno conseguido dizê-la de forma correta.

As epênteses também fazem parte do reportório de processos simplificativos deste fonema. No grupo de alunos sem DLE só uma aluna a realiza, por uma vez, no outro grupo os dois indivíduos que frequentam a terapia da fala são aqueles que recorrem a este “subterfúgio” linguístico, o que indica que estarão mais próximos da sua articulação correta. Com a idade, segundo Keller (2009) há um aumento do número de epênteses, processo de simplificação menos grave que a omissão.

A metátese afigura-se como o processo de simplificação linguístico mais comum entre os alunos do grupo SDLE, corroborando o facto de ser o processo de simplificação mais tardio e mais próximo da total articulação.

Outro fonema que manifesta dificuldades articulatórias, entre os alunos com DLE, é o /R/, ocorrendo processos de harmonia consonantal, omissão de fonema e de sílaba em polissílabo. Processos semelhantes de simplificação ocorrem com o fonema /L/ embora a percentagem de sucesso na sua articulação seja mais elevada do que em /R/.

Com todos os processos de simplificação descritos anteriormente são notórias as dificuldades de linguagem expressiva dos alunos que compõem o grupo DLE.

Os dados obtidos no ITPA corroboram essa situação. A linguagem expressiva destes alunos está aquém da sua idade cronológica, sendo enquadrável nas características linguísticas de alunos de uma faixa etária inferior. Os resultados obtidos nos diferentes testes do ITPA demonstram que a idade psicolinguística dos elementos constituintes deste grupo oscila entre os três anos e um mês e três anos e nove meses, bem mais consentânea com os

dados da prova P.A.F.F.S. Poderíamos pensar que isto se deveria a uma fraca compreensão auditiva e visual o que nos levaria a supor a existência de problemas cognitivos que envolvessem funções cerebrais superiores, e que assim tornariam a escolha da nossa amostra errada. Mas tal facto não se confirmou, basta para isso atender que os alunos com dificuldades de linguagem expressiva apresentam valores, embora inferiores ao expectável para a sua idade cronológica superiores à média dos seus testes, no teste de compreensão auditiva, apresentando no teste de compressão visual um desvio negativo em relação à média inferior a meio ponto.

Comparativamente e, embora os resultados absolutos obtidos pelos alunos do grupo SDLE sejam superiores, tanto nos testes de compreensão auditiva como visual apresentam um desvio negativo, em relação à média, de dois e três pontos respetivamente, demonstrando que não é a área da compreensão a mais desenvolvida nos indivíduos sem dificuldades de linguagem expressiva.

Quanto às hipóteses que apresentamos anteriormente na primeira **(H1)** aventamos que os alunos com dificuldades de aprendizagem teriam menor capacidade de memória auditiva que os alunos sem as mesmas dificuldades. Tal hipótese veio a confirmar-se uma vez que os alunos com dificuldade de linguagem expressiva atingiram, no teste ITPA, memória auditiva, uma média de 34 pontos, na pontuação típica, enquanto que a média do outro grupo de alunos se cifrou em 41 pontos. Uma disparidade maior verificou-se no teste de memória visual onde a diferença nas médias dos dois grupos alcançou os vinte e um pontos, já que os grupos atingiram uma média de 33 e 54 pontos, respetivamente.

Como segunda hipótese estipulamos a seguinte: **(H2)** os alunos com dificuldades de linguagem expressiva demonstram níveis semelhantes de compreensão auditiva e visual em relação aos alunos sem dificuldades de linguagem. Tal não se veio a verificar os alunos com DLE obtiveram no teste de compreensão auditiva do ITPA um média de pontuação típica de 33 pontos, enquanto o grupo SDLE obteve 40 pontos de média. Diferença semelhante se verificou no teste de compreensão visual, onde o primeiro grupo obteve 33

pontos de média e o outro 39. Contudo durante a aplicação destes testes notamos, de forma empírica, uma diferença considerável na capacidade de manter atenção a um dado estímulo o que pode ter influência nos dados obtidos.

Outra hipótese que propusemos no início deste trabalho foi que as crianças com dificuldades de linguagem expressiva não apresentavam dificuldades quanto à expressão motora (**H3**), na realidade foi no subteste da expressão motora do ITPA que as diferenças entre os dois grupos foi menor. O grupo dos alunos com DLE obteve de média 34 pontos de pontuação típica sendo que o grupo de crianças SDLE obteve uma média de 39 pontos. O que se mostrou curioso é que o valor obtido neste teste nos alunos com DLE está acima da sua média de todos os testes, o mesmo já não acontece com os alunos SDLE onde é inferior em 3 pontos à sua média global. Podemos concluir que as crianças com DLE embora atinjam valores menos elevados do que o outro grupo (grupo controle), a diferença não é muito significativa, sendo, no caso dos alunos com dificuldades na linguagem expressiva, o segundo teste onde obtiveram um melhor pontuação.

Num outro teste de expressão do ITPA, o de expressão verbal, foi onde os alunos com dificuldades na linguagem expressiva tiveram mais dificuldades atingindo somente os 26 pontos na pontuação típica o que representa um desvio negativo médio de seis pontos. No grupo de alunos SDLE o teste de expressão verbal (40 pontos) obteve um desvio médio negativo, mas inferior ao desvio da expressão motora.

Para avaliarmos a quarta hipótese (**H4**) – as dificuldades de linguagem expressiva dificultam o relacionamento destes alunos com os pares – realizamos observação naturalista durante cinco manhãs em cada sala das diferentes educadoras. Observamos os alunos em contexto de sala de aula e no recreio, atendendo ao seu relacionamento com a professora, pessoal auxiliar e restantes colegas. As crianças não apresentaram dificuldades no relacionamento com os pares, nem estes realizaram qualquer tipo de comentário sobre a forma como os outros se expressavam. De notar somente que a criança que se encontra institucionalizada, no momento, prefere a

companhia das pessoas adultas com quem normalmente lida, embora nas brincadeiras interaja sem problemas, com os restantes companheiro da turma.

Os diferentes testes demonstraram que os problemas articulatórios da linguagem não são somente um fim em si mesmos, podem ser influenciados e/ou influenciar um conjunto de situações. Os alunos com DLE apresentaram valores mais baixos nos testes audiovocais. A aprendizagem da linguagem depende muito do input auditivo e da qualidade como ele é assimilado, assim talvez os valores mais baixos obtidos neste tipo de testes expliquem, minimamente, as dificuldades de linguagem expressiva manifestadas por este grupo de alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho abordou os problemas de linguagem expressiva na infância, em idade pré-escolar, mais concretamente em crianças com cinco e seis anos de idade, com e sem dificuldades de linguagem.

A linguagem é uma competência capital para o desenvolvimento humano, que é condicionada por um conjunto de pré requisitos e condicionará a aquisição de outras competências como a leitura e a escrita. O estudo realizado por Salgado e Capellini (2004:179) demonstrou que a linguagem oral esta intrinsecamente relacionada com o desenvolvimento da leitura e da escrita. A realização do estudo nesta faixa etária afigurou-se-nos como apropriada, visto que é nesta altura que se estabelece a maturidade articulatória dos fonemas mais complexos.

O desenvolvimento da criança é um processo harmonioso e o que nos pareceu deveras interessante foi o facto de nas diferentes valências analisadas com o ITPA haver uma certa coerência nas pontuações atingidas nos diferentes testes, quer por um quer pelo outro grupo, embora dispares entre eles.

A linguagem é uma competência que quase se pode considerar como definidora do próprio ser humano. A sua evolução coerente está dependente de fatores endógenos, mas também de certos fatores externos à criança como o ambiente familiar e social em que vive e a qualidade de estímulos de que é alvo. O estudo das causas das dificuldades de linguagem expressiva é bastante importante, a fim de se poder desenvolver qualquer tipo de tratamento. Mas esta visão que aposta fundamentalmente na intervenção médica e medicamentosa é demasiado redutora, há que se apostar numa intervenção holística, em que se privilegie também a intervenção a nível do comportamento, facultando à criança ferramentas que a ajudem a ultrapassar os obstáculos que possuam. Deste modo entender que as crianças com dificuldades de linguagem expressiva podem apresentar dificuldades a nível de

memorização/atenção é importante para se trabalharem estas competências cujos frutos também se verão mais tarde a nível da linguagem.

O desenvolvimento tem de ser encarado de uma forma abrangente, sem se negligenciar nenhuma área, para que a criança consiga atingir o máximo das suas capacidades e estar preparada para o ingresso no primeiro ano de escolaridade. Mas há que trabalhar rumo a esse desenvolvimento, há que exigir da criança, depois de lhe terem sido facultados os mecanismos indispensáveis, respostas cada vez mais corretas. O processo de crescimento tem de ser encarado, por todos, como um esforço realizado pelos alunos, logo a nossa posição não pode ser de passividade mas de ação, intervindo nos pré-requisitos necessários ao desenvolvimento da linguagem, e corrigindo sempre que a sua articulação seja incorreta.

Chegado o fim deste trabalho, mais convictos estamos do valor de uma análise cuidada e de uma intervenção precoce, sendo que no âmbito da linguagem esta se apresenta como muito importante podendo vir a ser potenciadora de novas aprendizagens capitais para o desenvolvimento dos alunos. As descobertas pessoais realizadas foram assinaláveis, tanto a nível do que se realiza no pré-escolar, no que diz respeito às atividades, como na importância da linguagem expressiva e como esta está dependente de tantos fatores e é potencializadora de tantas outras e novas aprendizagens. Assim sendo culminamos apenas uma etapa rumo, esperamos, a um conhecimento mais afincado sobre a linguagem e o seu desenvolvimento durante a infância.

Bibliografia

- Almeida, João Ferreira; Pinto, José Madureira (1995). *A Investigação nas Ciências Sociais*. 5ª Ed. Lisboa: Editorial Presença.
- Andrade, Maia Lúcia Fabrício de (2007). *Linguagem e atenção: um estudo com sujeitos cérebro-lesados*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas
- Bardari, Sérsi (s/d). *O surgimento da linguagem*. Acedido a 29.07.2013 em <http://sersibardari.com.br/wp-content/uploads/2010/07/4-Surgimento-da-linguagem.pdf>
- Bogdan, R.; Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bonilha, G. F. G. (2003). Aquisição das estruturas silábicas “CV e V”: mais uma abordagem através da teoria da optimidade. *Letras de Hoje*. Porto Alegre. 38 (2): p. 45-73.
- Bronckart, Jean Paul (1999). *Atividade de linguagem, texto e discursos: por um interacionismo sócio-dicursivo*. São Paulo: EDUC.
- Castaño, J. (2003). Bases neuribiológicas del lenguaje y sus alteraciones. *Rev. Neurol*, 36(8): p. 781-5.
- Chomsky, Noam (1986). *Knowledge of Language – Its Nature, Origin and Use*. Westport: CONvergence
- Cruz, F. M. (2004). *Uma perspectiva enunciativa das relações entre linguagem e memória no campo da neurolinguística*. Tese de Mestrado, UNICAMP: Campinas/ S.P.
- Dale, P., Price, T., Bishop, D., & Plomin, R. (2003). Outcomes of early language delay: I. Predicting persistent and transient language difficulties at 3 and 4 years. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46, 544-560.
- Dodd, B. et al. (2003). Phonological Development: a normative study of British English-speaking children. *Clin Linguist Phon*.17(8): p. 617-643.
- Eiterere, Luiz Henrique (2008). *Filosofia da Linguagem I: A questão do surgimento da linguagem*. Acedido a 29.06.2013 em

<http://lheiterer.blogspot.pt/2008/03/filosofia-da-linguagem-i-questo-do.html>

- Estrela, Maria Fernanda Carreira Pereira (2009). *A Inter-relação Dislexia e Formação de Professores*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
- Ferrante, Carla (2007). *Aquisição fonológica em crianças de 3 a 8 anos de classe sócio económica alta*. Acedido a 03.07.2013 em http://www.uva.br/mestrado/dissertacoes_fonoaudiologia/CARLA-FERRANTE.pdf
- Franco, Maria da Graça, Reis, Maria João, Gil, Teresa Maria Sousa (2003). *Perturbações Específicas de Linguagem em Contexto Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Fonseca, Vítor (2004). *Dificuldade de Aprendizagem, abordagem neuropsicológica e psicopedagógica ao insucesso escolar*. Lisboa: Ancora Editores.
- GIL, António Carlos (1991). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 3.^a Ed. São Paulo: Atlas.
- Gopal, S. P., Tiwari, V. N., Veenstra, A. L., Kumar, A., Behen, M., Chugani, H. T., Sundaram, S. K. (2012). Sensitive Diffusion Tensor Imaging Quantification Method to Identify Language Pathway Abnormalities in Children with Developmental Delay. *The Journal of Pediatrics*, 160 (1), 147–151.
- Grandpierre, D. (1999). *Como ter uma boa memória*. Mem Martins: Edições Cetop
- Grunwell, P. (1995). Assessment of Phonology. In: Grundy, K. *Linguistics in Clinical Practice*, 2nd Ed. London: Whurr Publishers Ltd. p.108-136.
- Guyton, Arthur C. e Hall, John E. (2006). *Test Book of Medical Physiology*. 11th Edition. Philadelphia: Elsevier Saunders
- Hermelin, B.; O'Connor, N. (1970). *Psychological Experiments With Autistic Children*. Oxford: Pergamon Press.
- Hotz, R. L. (2005). Cientistas Desvendam Mistérios da Linguagem. *O Estado de São Paulo Caderno Ciência e Tecnologia*. São Paulo.

- Keller, Tatiana (2009). O fenômeno da Epêntes no português Falado em Panambi e Blumenau. Acedido a 05.07.2013 em <http://www.celsul.org.br/Encontros/04/artigos/120.htm>
- Keske-Soares, M., Blanco, A, P, F., Mota, H, B. (2004). O desvio fonológico caracterizado por índices de substituição e omissão. *Rev Soc Bras Fonoaudiologia*, 10 (8): p. 9.
- Lakatos, Eva Maria; Marconi, Marina de Andrade (2002). *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas; amostragens e técnicas de pesquisa; elaboração, análise e interpretação de dados*. 5.^a ed. São Paulo: Editora Atlas.
- Lamprecht, R. R. (2004). *Aquisição Fonológica do Português: Perfil de Desenvolvimento e Subsídios para Terapia*. Porto Alegre: Artmed.
- Lamprecht, R. R. (1999) Desvios fonológicos: evolução nas pesquisas, conhecimento atual e implicações dos estudos. *In* Lamprecht,, R.R. *Aquisição da linguagem: questões e análises*. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 65-80.
- Lent, Roberto (2004). *Cem bilhões de Neurônios, Conceitos Fundamentais de Neurociência*. São Paulo: Editora Atheneu.
- Lima, Rosa (2011). *Fonologia Infantil – Aquisição, Avaliação e Intervenção*. Coimbra: Almedina.
- Lima, Rosa (2013). *Atraso de Linguagem*.
- Ludke, Menga e André, Marli E. D. (1986). *A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU
- Luria, Aleksandr Romanovich (1991). *Curso de psicologia geral*. 2^a Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Magalhães, Selma Marques (2003). *Avaliação e linguagem: relatórios, laudos e pareceres*. São Paulo: Veras.
- Martins, Heloisa Helena T. de Souza (2004). Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e Pesquisa*. 30, (2). São Paulo
- McLeod, Sharynne e Bleile, Ken (2003). Neurological an developmental foundations of speech acquisition. Acedido a 05.07.2013 em [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:j9c7g-gx9X8J:www.speech-language-therapy.com/pdf/docs/ASHA03McLeodBleile.pdf+McLeod+e+Bleile+\(2003\)&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&client=safari](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:j9c7g-gx9X8J:www.speech-language-therapy.com/pdf/docs/ASHA03McLeodBleile.pdf+McLeod+e+Bleile+(2003)&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&client=safari)

- Mezzomo, Carolina e Ribas, Letícia. (2004). Sobre a aquisição das líquidas. *In* Lamprecht, Regina R.(Org.). *Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia*. Porto Alegre: ARTMED, p. 95-109.
- Miranda, A. R. (1996). A aquisição do 'r': uma contribuição à discussão sobre seu status fonológico". Porto Alegre, RS. Dissertação de Mestrado. Pós Graduação em Letras. PUCRS.
- Moffett, D. M., e Schauf, C. (1990). *Human Physiology*. Missouri: Foundations & Frontiers
- Nogueira, S., Fernández, B., Porfírio, H., Borges, L. (2000). A criança com atraso na linguagem *in Saúde Infantil*, 22(1):5-16.
- Osgood, C. E. (1957). *A behaviouristic analysis – Contemporary Approaches to Cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Osgood, C. E. (1957). Motivational dynamics of language behavior. *In Nebraska Symposium on Motivation*. U.S.A., Lincoln: University of Nebraska Press.
- Palha, Miguel (s/d). *Perturbações Especiais da Linguagem*. Acedido a 04.07.2013 em http://www.diferencas.net/site/documentos/perturbacoes_especificas_linguagem.pdf
- Passos, Daniele Pontes e Andrade, Patrícia (2012). *Como a linguagem organiza o nosso pensamento*. Acedido a 29.06.2013 em <http://www.sermelhor.com/espaco/como-a-linguagem-organiza-nosso-pensamento.html>
- Pereira, A. (1999). *Guia prático de Utilização de SPSS. Análise de Dados para as Ciências Sociais e Psicologia*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pereira, L. F. e Mota, H. B. (2002). Tratamento fonológico baseado nos contrastes de oposições máximas *in Pró-Fono Revista de Atualização Científica*. 14(2), p. 165-174. São Paulo.
- Plante E. (1998). Criteria for SLI: the Stark and Tallal legacy and beyond. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 41, 951–957.
- Posner, M. I. (1995). *Cognição*. São Paulo: Interamericana.
- Purves, Dale et al (2004). *Neuroscience*. 3rd Edition. Sunderland: Sinauer Associates.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. V. (2003). *Manual de Investigação em Ciências*

Sociais. Lisboa: Gradiva.

- Radanovic, Márcia, Azambuja, Mariana, Mansur, Leticia Lessa, Porto, Claudia Sellitto, Scaff, Milberto. (2003). Thalamus and language. Interface with attention, memory and executive functions. *In Arq. Neuropsiquiatria* 61(1), p. 34-62.
- Reis, Maria Ferrari e Fronza, Cátia de Azevedo (s/d). *Consoantes Líquidas e a Teoria da Otimidade na Fala Infantil*. Acedido a 03.06.2013 em <http://www.celsul.org.br/Encontros/07/dir1/7.pdf>
- Rocha, A. F. (1999). *O Cérebro – Um Breve Relato de sua Função*. São Paulo: Fapesp.
- Rousseau, Jean Jacques (1753). *Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens*. Acedido a 29.06.2013 em http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/marcos/hdh_rousseau_origem_d_igualdades.pdf
- Ruiz, João Álvaro. (1996). *Metodologia Científica: guia para eficiência nos estudos*. 4ª Ed. São Paulo: Atlas, 1996.
- Salgado, Cíntia e Capellini, Simone Aparecida (2004). Desempenho em Leitura e Escrita de escolares com Transtorno Fonológico. *In Psicologia Escolar e Educacional*. 8, p. 179-188. Acedido a 09.07.2013 em <http://www.scielo.br/pdf/pee/v8n2/v8n2a06.pdf>.
- Schimer, Carolina R., Fontoura, Denise R., Nines, Magda L. (2004). Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem in *Jornal de Pediatria*, 80 (2) (Supl). Sociedade Brasileira de Pediatria.
- Silva, Josué Cândido da. (2007). *Filosofia da linguagem (1): Da Torre de Babel a Chomsky. Especial para a Página 3 Pedagogia & Comunicação*. Acedido a 29.06.2013 em <http://educacao.uol.com.br/filosofia/ult3323u52.jhtm>.
- Sim-Sim, Inês (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Skinner, B. F. (1957). *Comportamento Verbal*. Acedido a 2.06.2013 em [http://isac.psc.br/wp-content/uploads/skinner/Skinner_\(1957\)_Comportamento_Verbal.pdf](http://isac.psc.br/wp-content/uploads/skinner/Skinner_(1957)_Comportamento_Verbal.pdf).
- Smolka, A. L. B.(2000). *A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural*. Acedido a 04.06.2013 em <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302000000200008>

- Stampe, D. (1979). *A dissertation on natural phonology*. New York & London: Garland Publishing Inc.
- Stark, R. E., & Tallal, R. P. (1981). Selection of children with specific language deficits. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 46, 114–180.
- Teixeira, A. V. F. A. L. (2006). *Aquisição da líquida não-lateral /R/ em crianças de 3:0 a 7:11 anos em uma escola de classe média do município de Niterói*. Rio de Janeiro, RJ. 2006. Dissertação de Mestrado. Mestrado Profissional em Fonoaudiologia. Universidade Veiga de Almeida, .
- Vigotski, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wagner, Cláudio Joaquim Paiva (2003). *Atenção visual em crianças e adolescentes: um estudo a partir do Paradigma de tempo de reação*. Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- Wertzner, H. F.(2004). Fonologia: Desenvolvimento e Alterações. In Ferreira, LP, Befi-Lopes, D. M. e Limongi S. C. O. *Tratado de Fonoaudiologia*. São Paulo: Roca, p. 772-786.
- Wertzner H.F.; Dias, T.A.(2000). “PCC de crianças sem queixa de distúrbios de comunicação” in *Anais do VIII Congresso Brasileiro de Fonoaudiologia*. Recife.
- Wolfe, Patrícia (2004). *Compreender o Funcionamento do Cérebro e a Sua Importância no Processo de Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

ANEXOS

ANEXO 1



PAULA
FRASSINETTI

Exmo(a) Senhor(a)
Diretor(a) do Agrupamento Vertical
Sophia de Mello Breyner

ASSUNTO: *Pedido de Autorização*

Os Serviços Académicos da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti vêm, por este meio, pedir autorização para que à estudante Carla Alexandra Marques Rodrigues, a frequentar nesta Escola a Pós-Graduação em Educação Especial, seja autorizada a observar e avaliar, em data e horas indicadas por V. Excia., as competências linguísticas dos alunos que frequentam o Pré-Escolar.

Os elementos recolhidos, destinam-se a serem integradas no Projeto de Investigação sobre as competências linguísticas que a estudante está a realizar sob a orientação da docente desta Escola Doutora Rosa Maria Lima.

Mais informamos que todos os elementos recolhidos destinam-se única e exclusivamente para fins académicos.

Agradecendo desde já toda a atenção dispensada a este nosso pedido, junto enviamos os nossos melhores cumprimentos.

Porto, 30 de abril de 2013

Autorizado.
Para a Diretora
Sofia de Mello Breyner

Os Serviços Académicos

Marta Sousa

ANEXO 2
