



PAULA
FRASSINETTI

**AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM NA INFÂNCIA
- VOCABULÁRIO E MORFOSSINTAXE DOS 16
AOS 30 MESES**

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti para a obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação, especialização em Educação Especial.

Por

Cristina João Lima de Carvalho

novembro de 2012



PAULA
FRASSINETTI

AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM NA INFÂNCIA - VOCABULÁRIO E MORFOSSINTAXE DOS 16 AOS 30 MESES

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti para a obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação, especialização em Educação Especial.

Por

Cristina João Lima de Carvalho

Sob a orientação de
Professora Doutora Rosa Maria Lima

novembro de 2012

RESUMO

O desenvolvimento da linguagem oral nas crianças processa-se de uma forma ordenada e sequencial. Ao longo deste processo, função, forma e significado são simultaneamente adquiridas. O presente estudo tem como objetivo compreender o desenvolvimento da linguagem em crianças dos 16 aos 30 meses, utilizando, como instrumento, o Inventário do Desenvolvimento de Habilidades Comunicativas MacArthur (CDI – II). A amostra foi constituída por 70 crianças de ambos os sexos, distribuídas por cinco creches do concelho de Vila Nova de Famalicão. O inventário foi simultaneamente aplicado aos pais e educadoras. Os dados foram tratados estatisticamente através do programa SPSS, incidindo a análise nas diferentes áreas que compõem o inventário. Obtivemos resultados que documentam um desenvolvimento mais rápido na área lexical, tendo a área morfossintática um domínio mais tardio. As análises feitas permitiram ainda descrever os itens lexicais do teste associados a aquisições mais precoces e a produções mais frequentes. Relativamente ao instrumento de avaliação, as análises feitas sugeriram ainda que as respostas dos educadores são equivalentes às respostas dos pais.

Palavras-Chave: Aquisição da linguagem; Desenvolvimento da Linguagem; Inventário do Desenvolvimento de Habilidades Comunicativas MacArthur; Léxico; Vocabulário; Morfossintaxe.

ABSTRACT

The process of oral language acquisition unfolds in an ordered, sequential way. Along this path, function, form and meaning are simultaneously acquired. This study aims to understand the process of language acquisition from 16 to 30 months, using the MacArthur Communicative Skills Development Inventory (CDI- II). The sample comprised 70 children from five different kindergartens in Vila Nova de Famalicão. The inventory was administered to both parents and kindergarten teachers. The data were statistically analyzed using SPSS, and the analysis was made according to the different areas that make up the inventory. Our results show how lexical development progresses more rapidly than morpho-syntactic development. Further analyses allowed us to discriminate the lexical items that are acquired earlier, as well the more frequent ones. Concerning the inventory, we observed that responses provided by parents are equivalent to those from kindergarten teachers.

Keywords: Language Acquisition; Language Development; MacArthur Communicative Development Inventory; Lexicon, Vocabulary; Morpho-syntactic.

AGRADECIMENTOS

A todos que direta e indiretamente contribuíram para a concretização deste trabalho quero deixar expresso o meu agradecimento.

Agradeço à Professora Doutora Rosa Maria Lima, pela disponibilidade, empenhamento e saber com que conduziu a construção deste projeto.

Agradeço a todas as instituições, pais e educadoras de infância que colaboraram no preenchimento do inventário sem as quais este trabalho não se teria concretizado.

À Dr.^a Susana e Dr.^a Ana Leal por toda a ajuda prestada sobre o SPSS e esclarecimentos sobre o tratamento de dados.

Às minhas amigas Catarina e Liliana pela amizade, apoio e encorajamento permanentes.

Agradeço à minha família pela paciência e por acreditarem em mim.

ÍNDICE GERAL

Introdução	1
Parte I – Enquadramento Teórico	4
Capítulo 1 - Comunicação e Linguagem	4
1. Comunicação vs. Linguagem	4
2. Linguagem vs. Comunicação	10
3. Linguagem Compreensiva vs. Linguagem Expressiva	13
4. Linguagem e o Cérebro	16
5. Linguagem enquanto Sistema de Signos	22
6. Língua Portuguesa	29
6.1. Classificação das Consoantes	29
6.2. Léxico	30
Capítulo 2 - Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem durante os Três Primeiros Anos de Vida	33
1. Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem Oral	33
1.1. Comunicação Pré-Linguística	42
1.2. Comunicação Linguística	51
Parte II – Investigação Empírica	59
Capítulo 1 - Contextualização do Estudo: Percorso Metodológico	59
1. Contextualização do Estudo	60
2. Instrumento de Avaliação	62
3. Amostra	69
4. Procedimentos Metodológicos	74
Capítulo 2 - Descrição e Análise dos Resultados	76

1. Desempenho em Função da Idade	77
1.1. Área Lexical	77
1.1.1. Vocabulário	77
1.1.2. Uso e Entendimento da Linguagem	78
1.2. Área Morfossintática	79
1.2.1. Formas de Palavras – Parte 1	79
1.2.2. Formas Irregulares de Verbos	81
1.2.3. Formas de Palavras – Parte 2	81
1.2.4. Frases	82
1.2.5. Complexidade de Frases	83
2. Comparação entre Respostas dos Pais e Respostas das Educadoras	84
3. Itens mais Frequentes por Idade	85
1.3. Itens mais Frequentes: Área Vocabular	85
1.4. Itens mais Frequentes: Uso e Entendimento da Linguagem	105
4. Morfologia e Sintaxe	107
Capítulo 3 - Discussão dos Resultados e Reflexões Finais	113
Conclusão	119
Bibliografia	121
Anexo	128

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Percurso Metodológico	59
Quadro 2 – Distribuição de Itens por Categoria: Primeiras Palavras	67
Quadro 3 – Constituição da Amostra	70
Quadro 4 – Síntese da Análise Inter-Item na Área Vocabular	86

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Distribuição de crianças por sexo	70
Figura 2 – Descrição dos respondentes ao inventário	71
Figura 3 – Distribuição das crianças por posição na família	72
Figura 4 – Distribuição das crianças por número de família	72
Figura 5 – Com quem a criança passa mais tempo	73
Figura 6 – Distribuição das mães por escolaridade	73
Figura 7 – Distribuição dos pais por escolaridade	74
Figura 8 – Domínio vocabular por faixa etária	77
Figura 9 – Perfis de uso e entendimento por faixa etária	78
Figura 10 – Perfis de domínio de formas de palavras	79
Figura 11 – Perfis de domínio conjugação de formas verbais	80
Figura 12 – Perfis de domínio de formas verbais irregulares	81
Figura 13 – Domínio de sobregeneralizações morfológicas	82
Figura 14 – Construção de frases por faixa etária	83
Figura 15 – Perfis de complexidade de frases por faixa etária	84
Figura 16 – Distribuição das ocorrências por palavra na área vocabular – animais (16 meses)	88
Figura 17 – Distribuição das ocorrências por palavra na área vocabular	89

– animais (30 meses)	
Figura 18 – Distribuição das ocorrências por palavra na área vocabular	89
– veículos	
Figura 19 – Distribuição das ocorrências por palavra na área vocabular	90
– veículos (16 meses)	
Figura 20 – Distribuição das ocorrências por idade na área vocabular - brinquedos	91
Figura 21 – Distribuição das ocorrências por palavra na área vocabular	91
– brinquedos	
Figura 22 – Distribuição das ocorrências por idade na área vocabular – alimentos e bebidas	92
Figura 23 - Distribuição das ocorrências por palavra na área vocabular	93
– partes do corpo (16 meses)	
Figura 24 - Distribuição das ocorrências por palavra na área vocabular	94
– partes do corpo (30 meses)	
Figura 25 – Comparação do número de ocorrências por palavra entre crianças de 16 e 30 meses – móveis e constituintes	95
Figura 26 – Comparação do número de ocorrências por palavra entre crianças de 16 e 30 meses – coisas de fora	96
Figura 27 – Percentagem de crianças com ocorrências por idade na categoria – coisas de fora	96
Figura 28 – Comparação do número de ocorrências por palavra entre crianças de 16 e 30 meses – lugares onde ir	97
Figura 29 – Distribuição de ocorrências por palavras – gente e pessoas (16 aos 30 meses)	98
Figura 30 - Distribuição de ocorrências por palavras – palavras frases para rotinas formas verbais de saudação (16 aos 30 meses)	99
Figura 31 – Comparação do número de ocorrências por palavra entre crianças de 16 e 30 meses – palavras qualificativas	100
Figura 32 – Comparação do número de ocorrências por palavra entre crianças de 16 e 30 meses – palavras sobre o tempo	101

Figura 33 – Comparação do número de ocorrências por palavra entre crianças de 16 e 30 meses – preposições e advérbios de lugar e de modo	102
Figura 34 – Distribuição de ocorrências por palavra – quantificadores e artigos (16 aos 30 meses)	103
Figura 35 – Distribuição de ocorrências por palavra – verbos auxiliares (16 aos 30 meses)	103
Figura 36 – Distribuição de ocorrências por palavra – palavras conectivas (16 aos 30 meses)	104
Figura 37 – Comparação do número de ocorrências por palavra entre crianças de 16 e 30 meses – palavras conectivas	105
Figura 38 – Frequências por idade de como a criança usa e entende a linguagem	106
Figura 39 – Número de ocorrências por forma verbal utilizada	109
Figura 40 – Frequência por idade de como a criança domina as formas de palavras	109
Figura 41 – Frequência por idade de formas verbais irregulares	110
Figura 42 – Frequência por idade de equívocos nas palavras	110
Figura 43 – Frequência de crianças por equívoco nas palavras	111
Figura 44 – Frequência de crianças capazes de formar frases por idade	111
Figura 45 – Frequência de crianças com domínio de construção frásica por idade	112

ÍNDICE DE IMAGENS

Imagem 1 – Aparelho Fonador Humano	27
------------------------------------	----

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I – Protocolo enviado às Instituições/Pais

INTRODUÇÃO

O projeto aqui apresentado insere-se no Mestrado de Ciências da Educação – Especialização em Educação Especial, desenvolvido pela Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. Assim, pretende-se aqui desenvolver e aprofundar os conhecimentos na área do desenvolvimento da linguagem, tendo em consideração o seguimento das exigências e dificuldades impostas pela metodologia de investigação utilizada, bem como o uso de técnicas para a recolha, tratamento e apresentação de dados.

O objetivo principal desta investigação passa por compreender de forma mais aprofundada a aquisição e desenvolvimento da linguagem em crianças dos 16 aos 30 meses, espaço temporal durante o qual a emergência de produtos linguísticos, na criança, mais se acentua, quer em qualidade quer na quantidade de vocábulos utilizados. O instrumento que utilizamos - Inventário do Desenvolvimento de Habilidades Comunicativas MacArthur (CDI-II) permitiu-nos verificar a frequência de uso de palavras e frases, num total de 551 itens, entre léxico e morfossintaxe.

Para além disto, este estudo tem em vista contribuir para a validação da adaptação do instrumento acima referido, à língua portuguesa, pretendendo a obtenção de dados que possam ser comparados com outros estudos em processo de estudo, em Portugal.

O interesse por esta temática de investigação justifica-se pela atividade profissional que desenvolvo, enquanto educadora de infância, servindo o presente projeto como uma oportunidade de melhor compreender os processos comunicacionais e linguísticos das faixas etárias com as quais trabalho atualmente. Neste seguimento e de forma clara, a escolha do tema foi decorrente da própria realidade que vivencio no meu quotidiano profissional, tendo as questões de investigação sido traçadas no facto de, neste contexto

escolar, se verificarem limitações por parte das crianças no desenvolvimento do discurso, associadas a dificuldades na articulação.

Pretende-se com o projeto descrito compreender quais as categorias de palavras e frases mais frequentemente ditas por crianças entre os 16 e 30 meses de idade, acabando este estudo por se definir como sendo exploratório, pois pretende essencialmente descrever a frequência com que determinadas palavras organizadas por categorias são ditas pelas crianças, não se justificando a escolha de uma amostra extremamente densa. Como já referido, ao utilizar um instrumento que já foi traduzido e trabalhado em vários estudos em Portugal, esta tese visa, essencialmente, ajudar na validação desse mesmo instrumento, em conjunto com outras investigações que, a nível nacional, estão a decorrer.

De forma a recolher os dados foram selecionadas cinco creches do concelho de Vila Nova de Famalicão, localizadas nas freguesias de Calendário, Seide S. Miguel, Vila Nova de Famalicão, Ribeirão e Gavião. A amostra abrangeu um total de 70 crianças distribuídas pelas diferentes creches, conseguindo-se assim número significativo de sujeitos, assegurando a obtenção de um número de dados relevante para uma posterior análise estatística através do programa SPSS e consequente discussão.

Este estudo está assim organizado numa primeira parte de abordagem teórica e aprofundamento das várias perspetivas apresentadas pela literatura sobre a aquisição e desenvolvimento da linguagem.

Na segunda parte do trabalho surge a parte fundamental deste projeto de investigação. Nela se faz a contextualização do estudo e se descreve o percurso metodológico adotado, especificando-se quais os objetivos da investigação. Nesta segunda parte é feita também a descrição do instrumento utilizado, descrevendo-se, detalhadamente, a amostra e o procedimento seguido no decorrer da investigação. Num outro capítulo inserido nesta segunda parte é feita a descrição e análise dos dados, avançando-se, posteriormente, para a sua discussão, terminando com um último ponto de considerações finais.

Pode assim dizer-se que, para a elaboração deste Projeto de investigação, foi essencial recorrer a diferentes tipos de fontes teóricas, sendo a sua grande maioria obras de autores nacionais e estrangeiros tendo os mesmos sido selecionados de acordo com a temática gradualmente desenvolvida, sempre referente ao domínio da aquisição da fala e linguagem na infância.

A exploração de todo o material teórico e prático aplicado a este estudo constituiu-se como transversal e condutor à e para a pergunta de partida, motor principal de todo este processo. Eis, pois, a pergunta inicial:

Quais as categorias de palavras e tipos de frase que a criança produz na faixa etária situada entre os 16 e os 30 meses?

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 - COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM

“A linguagem e a comunicação são elementos essenciais do nosso desenvolvimento enquanto seres humanos e representam os fundamentos para um processo de aprendizagem que dura toda uma vida” (Pieterse, 2008, p.10).

1. Comunicação vs. Linguagem

O termo que referencia a possibilidade de partilha entre seres e seus respectivos saberes é comumente designado de comunicação.

Esta potencialidade relativa a seres que seguem o seu percurso existencial numa permanente dinâmica interativa permite dádivas e ofertas tanto de conhecimentos e procedimentos como de reestruturação de saberes nas suas múltiplas fórmulas para melhor se ajustar às exigências do contexto natural em que se inserem.

É, pois, desta forma, que cada elemento comunicante o faz de acordo com as características do grupo a que pertence, podendo, sem dúvida, considerar-se um fator essencial na vida de qualquer espécie onde o importante é perceber os outros e ser por eles compreendido, qualquer que seja o código utilizado, numa postura de acolhimento e aceitação, princípio base para a emergência da apetência comunicativa.

Para Petitcollin (2007) a ideia de que comunicar apenas se baseia no falar e no fazer-se entender representa uma despectiva desviada do seu

original sentido porquanto “uma boa comunicação exige exatamente o inverso” (idem, 2007, p. 10).

Assim, para que uma comunicação seja eficaz é essencial, para além do saber expressar conteúdos na forma que a língua impõe, fazê-lo de forma a fazer-se entender por quem escuta. Além disso, a posição do ouvinte requer saber escutar e envolver-se nas motivações e sentidos do outro que conosco partilha seu Ser e seu Saber.

O ato de comunicar revela-se de uma extrema complexidade, pois fundamenta - se na estrita relação existente entre as dimensões psicológica, social e linguística e manifesta-se na infinitude de formas e estilos pessoais (Lentin, 1990).

A ideia errónea de que indivíduos cuja fala é impercetível e/ou quase nula, traduzindo uma impossibilidade de comunicar, pode permanecer na mente de quantos percebem a comunicação, apenas, enquanto ato verbal oral.

A comunicação transcende a própria linguagem falada porquanto, por vezes, muito falamos e pouco comunicamos. A comunicação significa interação, partilha, intercâmbio e, sobretudo, a possibilidade, sempre em aberto, de influenciar e deixar-se influenciar pelas convicções do nosso interlocutor.

Como comunicarmos, pois? São diversificadas as formas de comunicação. Em primeiro lugar, é requerida a designada competência comunicativa, ou seja, capacidade para comunicar com o outro em qualquer lugar e de qualquer forma (verbal, gestual, outras).

Castro e Gomes (2000) realçam a existência de diversificadas formas de comunicação que podem ser levadas a cabo por qualquer uma das várias modalidades sensoriais: visão, olfato, tato, audição, ou seja, um simples toque, um olhar, um sorriso, palavra (s) e / ou frase (s) podem traduzir, implícita ou explicitamente, comportamentos verbais e respetivos sentidos que lhe estão adjacentes.

Tais comportamentos assentam no longo processo de aprendizagem que conduz à comunicação verbal oral. Esta inicia-se de forma intencional com os mais simples gestos físicos e verbais, estes, de grande primariedade.

Poderemos, contudo, afirmar que de todas as formas de comunicação, a linguagem verbal é, de facto, o veículo mais rápido e mais comum do ato de transmitir informação sendo esta uma característica fulcral do ser humano que o “diferencia dos outros animais, ditos inferiores” (Lima, 2000, p.17).

A diferença entre a linguagem humana e a dos demais seres reside no facto de esta recorrer a características que lhe são inerentes, entre elas a de ser uma linguagem articulada, carregada de significação lógica, interminavelmente disponível, permitindo ao ser humano expressar ideias, emoções e desejos, de forma a poder expressar as suas necessidades, as suas vontades, intercambiar pareceres, afetos e demais estados intra e interpessoais.

O reforço de quanto acabo de expressar está implícito na afirmação a seguir: é impensável viver sem nos darmos a conhecer e sem conhecer os outros, sem partilhar pensamentos, emoções e afetos (Aitchison, 1993).

Tendo como objetivo adequar e ajustar o discurso ao ouvinte, a linguagem oral tem como características o facto de ser uma comunicação imediata e direta (Lopes e Pinto, 2002) que permite ao ser humano elaborar e entender um número indeterminado de mensagens verbais. Assim, a facilidade com que a linguagem é usada e abordada, quer o assunto se remeta a objetos ausentes ou presentes, sem importar o espaço ou tempo da comunicação, são sinal de uma linguagem desenvolvida (Aitchison, 1993).

Definida, na perspetiva de Habib (2000), como um conjunto de competências, a linguagem permite pôr em ato a compreensão de um real vivenciado e comunicado a um ou vários interlocutores que partilham códigos linguísticos (gestos, sinais, símbolos, sons ou palavras) e relações conceptuais.

Como referem Estrela e Correia (1994), Ruiz e Ortega (1997), Castro e Gomes (2000), Lima (2000) e Sim-Sim (2007), a linguagem é uma característica específica e institui parte da natureza essencial do ser humano, sendo subentendida como instrumento de realização social, pessoal e cultural.

Nesse sentido, Ferland (2006) afirma que, favorecer a comunicação e, como consequência, favorecer a interação social, é a sua função primordial pois, na sua perspectiva, a linguagem é considerada um sistema de comunicação partilhado por um grupo de pessoas (idem).

Como complementaridade da perspectiva atrás referida, Kristeva (2007), explicita não existir sociedade se não existir linguagem nem comunicação, pois “a linguagem é um processo de comunicação de uma mensagem entre dois sujeitos falantes, pelo menos, sendo um o destinador ou o emissor e o outro, o destinatário ou o recetor” (idem, p.17).

Tais agentes interferentes no processo comunicativo traduzem a possibilidade de o primeiro codificar e emitir a mensagem e o segundo receber e decodificar a mesma. Assim sendo, a mensagem torna-se objeto da comunicação sempre e quando existe partilha de representações ou saberes organizados e mentalmente estruturados, em ambas as dinâmicas interferentes no processo de comunicação.

Desta forma, ouvir, escutar/traduzir (codificar), processar e elaborar um padrão motor que traduza o resultado de tal dinâmica interna, sob forma de linguagem produtiva ou expressiva, constitui o percurso subjacente ou o cenário “interno” subjacente a qualquer ato produtivo, de intencionalidade comunicativa.

Esta faculdade que o homem assim como qualquer sistema organizado possuem para comunicar ou expressar o seu pensamento, sob forma verbal ou outras, constitui o denominador comum de qualquer ato designado de linguagem.

Numa perspectiva gradualmente mais afunilada, porquanto mais direcionada para a conceção da linguagem como sistema de signos, este “usa-se também para designar todo o sistema de sinais que serve de meio de comunicação entre os indivíduos” (Cunha e Cintra, 2005, p.1).

Desta forma, com a “articulação”, a linguagem humana tem a seu serviço vários sons que se tornam “veículos mais perfeitos e eficientes para responder” (Sim-Sim, 1998, p.190).

As sonoridades a que é feita anterior alusão constituem as realizações fonéticas de cada língua e a integração das mesmas em contextos de oposição intersonora, de acordo com a norma ou modelo estabelecido, constitui a fonologia de cada sistema linguístico.

De tal organização de sons e sílabas emerge o sentido ou significado, enquadrado este na dimensão lexical que formaliza a relação entre o som e o sentido, dito de outra forma, e nas palavras de Saussure, (1964), o estabelecimento da relação entre significante e significado.

Contudo, para levar a cabo essa vital necessidade do homem que é a extravasão dos seus pensamentos e sentimentos, não basta, afirmar que somos falantes. É preciso conhecer, compreender e interpretar os mecanismos intrínsecos e extrínsecos da linguagem e tal processo sucede-se num tempo físico e num espaço psíquico. O tempo físico relaciona-se com a aquisição da linguagem e constitui um processo evolutivo e contínuo que se vai desenvolvendo ao longo da vida do indivíduo e obedece a desempenhos e patamares de gradual aquisição e complexidade.

Complementando-se através de múltiplas direções e vetores interferentes, o espaço psicológico está configurado “não apenas em aspetos de maturidade neurofisiológica e psicológica, mas também enquanto dinâmica intra e interindividual” (Lima,2000, p.43).

Desta forma, a comunicação como “função estruturante da organização do Ego da criança” (Bénony, 2002, p.138) ocupa um papel muito importante no desenvolvimento físico, psicológico e social de qualquer ser humano.

A capacidade que cada um de nós possui em exprimir-se está intimamente ligada aos “sentimentos de autoestima, autonomia e de valorização pessoal” (Tetzchner e Martisen, 2000, p.17).

A linguagem é, pois, um sistema complexo, arbitrário, expressivo e comunicativo, caracterizado como “propriedade de pertença da estrutura, criatividade, deferimento, dualidade e transmissão por via cultural” (Aitchison, 1993, p. 28).

A atividade comunicativa constitui-se como um processo em constante e progressiva estimulação. Para Chomsky (1971) ela traduz um processo inato

que carece de atualização, isto é, de colocar em ato aquilo que se encontra em potência, ou, dito de outra forma, trazer à superfície o que se encontra em profundidade. Este dado assenta na perspectiva do mesmo autor sobre o caráter inato que qualquer realização linguística encerra.

Em suma, a comunicação humana, dada a sua complexidade estrutural e conceptual pode dar lugar a divergência nas leituras a que um sujeito falante se propõe. Nesse caso, as palavras escutadas podem sofrer dois circuitos: ou são interpretadas com um distinto significado daquele que o emissor se propõe explicitar ou, simplesmente não são escutadas, processadas, constituindo-se, apenas como significantes, isto é, despidas de qualquer sentido. A este último caso se referem as dificuldades que emergem da ausência de partilha entre os saberes do emissor e do recetor.

Em qualquer dos casos, a comunicação encontra-se bloqueada e desnecessário se torna, aqui, enumerar os infinitos contextos nos quais tal facto ocorre. Podemos estar perante ou produção ecológica, um discurso de contornos comunicativos duvidosos, de um recetor “marcado” por negativas experiências e que faz leituras paralelas de uma linear leitura (concebida como tal para um outro ouvinte ou mesmo para o emissor da mensagem), enfim, um sem-número de justificações para abordar o fenómeno da excisão comunicativa ou da separação entre o significante e o significado.

Acreditamos que, como educadores, para poder desenvolver com os nossos alunos um trabalho de qualidade, necessário será ter em atenção que cada caso é um caso único e, por isso, dever-se-á respeitar a individualidade, a especificidade e o ritmo de cada indivíduo (Pieterse, 2008), no longo e complexo processo, atrás citado, acerca do desempenho comunicativo-linguístico.

Cabe, então, ao educador preocupar-se em procurar uma intervenção adequada assim como a utilização de metodologias e estratégias diversificadas que permitam às crianças interagir e desenvolver o seu potencial criativo o qual tem como principal objetivo o desenvolvimento da comunicação, em geral, e da linguagem produtiva e recetiva, em particular.

2. Linguagem vs. Comunicação

Apesar de já ter sido largamente explorado o tema acerca da linguagem, no anterior capítulo, ele será, agora, retomado na perspectiva de uma conduta linguística idiossincrática, baseada num conjunto de valores sócio-educativos e cognitivo-linguísticos. Tais valores ou determinantes, para além de se constituírem como a base da identificação do sujeito falante, constituem-se, também, como preciosos instrumentos ou agentes que medeiam a relação interativa do homem com os seus pares.

Esta ideia é reforçada por Papalia (2001), porquanto tal autor a entende como um elemento determinante no desenvolvimento cognitivo da criança e tem como proficuidade primordial permitir a comunicação com os outros através da gradual integração de normas, de carácter sociolinguístico, as quais definem sociedades e respetivos padrões de comportamento interativo.

Para Souza (2000) esta “é a característica mais humana da nossa espécie” (*idem*, p.7), a qual vai possibilitar ao Homem adquirir, produzir e entender signos verbais, palavras e regras gramaticais. Assim, este domínio dos símbolos e dos sons associados à capacidade de combinar padrões da fala com significado é o ponto de partida para a aquisição da linguagem.

Segundo Ferland (2006), a linguagem pode ser concebida como um código convencional de comunicação, baseado em símbolos discricionários e suas regras de combinação e assim ser encarada como um princípio socialmente partilhado por um grupo de pessoas, sendo também considerado um meio de interação social por excelência, representado através das palavras, sinais ou representações gráficas de forma a traduzir seu saber e sentir.

Como consequência de uma atividade nervosa complexa, a linguagem faculta a inter-individualidade comunicacional, baseada num emissor e num recetor partilhando, ambos, o mesmo código verbal instituído.

No contexto sócio-comunicativo de onde emerge a ação verbal e do confronto entre a experiência atual e outras anteriormente vivenciadas resulta a

convenção intrínseca de uma determinada comunidade linguística (Souza, 2000). Tal codificação emerge, quer através da visualização gráfica de subsistemas recetivos da linguagem, quer através do sinal auditivo que caracteriza a produção vocal do humano e permite o reforço permanente de auto-feed-backs verbais os quais permitem reforçar o conhecimento linguístico em todas as suas dimensões e processos.

Assim, o desenvolvimento e aprendizagem da linguagem dependem da interação entre a natureza do sujeito que aprende e o sistema educativo que impõe o modelo vigente. O prazer que advém do ato de comunicar, desde cedo se transforma na necessidade em comunicar. Desta forma, são criadas condições fundamentais para a aquisição da linguagem que é o elo principal que promove a comunicação.

Sendo o indivíduo, um ser dotado de consciência e de livre arbítrio, todos os seus atos verbais são intencionais e a eles subjaz uma intencionalidade, na medida em que no ato da fala, os sinais produzidos e recebidos pelo indivíduo são resultantes de um pacto entre ele e os restantes elementos da comunidade ou grupo social do qual faz parte. É, pois, nesta medida, que a linguagem verbal se torna veículo e factor de construção da sociedade e da cultura em que o indivíduo se insere.

A este propósito, Freixo (2006), afirma que a linguagem é o primeiro e o mais importante agente de todo o processo de socialização, pois é através dela que se determinam as relações interpessoais, bem como permite levar-nos a compreender e a transcender o que é efetivamente a vida quotidiana.

Segundo o autor, a linguagem transcende o “aqui e agora”, tornando possível ao indivíduo narrar e relacionar factos passados transformando-os em factos presentes (Aitchison, 1993, p.23). O uso da linguagem é, pois, para o ser humano, uma manifestação e uma condição de liberdade.

O signo linguístico, base da comunicação, une um conceito ou ideia a uma imagem acústica e/ou visual (Carmo e Dias, 1994). Tal como já anteriormente explicitado, este é composto por dois elementos: Significante e Significado os quais se associam de forma facultativa e convencional. O primeiro refere-se à impressão acústica ou sinal (sons ou letras), que por sua

vez se associa a um segundo, o significado (imagem auditiva ou visual), do qual resulta o conceito resultante das percepções dos sentidos (Saussure, 1964).

Utilizar a palavra corresponderá, pois, a evocar os sons que a constituem e a ordem na qual eles ocorrem, em cada particular contexto fonológico. O imediato e subsequente acesso ao léxico constitui um patamar onde o som e o sentido se devem intersestar.

Todo o processo de aquisição da linguagem oral ocorre com a interação entre todos os aspetos da linguagem: Fisiológico, cognitivo, emocional e social (Papalia, 2001). Desta forma, não importa somente que uma criança aprenda a estrutura da sua língua materna, mas sim que a transcenda, ao produzir um infinito número de enunciados com um reduzido número de palavras.

Em síntese, perseguir os processos naturais de aquisição da linguagem requer aprendizagem paulatina de todas as nuances do conhecimento verbal e/ou gestual. Como meta ou objetivo prévio ao uso da linguagem expressiva, repleta de significado e onde a criança exprime o que sente, é imprescindível estimular o bebé para a comunicação e incluir elementos pré-verbais da linguagem, com longas trocas e conversas, estilo de comunicação também designado de *maternalês*, o qual permite a designada protoconversa, na base da qual se inicia o grande empreendimento do Saber, do Querer e do Poder levar a cabo díades comunicativas.

Dessa forma se estimula a produção oral através de padrões verbais perfeccionados, inicialmente, sob forma de múltiplas simplificações da fala adulta. É, contudo, paulatinamente, que a aprendizagem quer dos modelos formais da língua quer dos blocos conceptuais subjacentes à representação do conhecimento, em sentido lato, e do conhecimento da própria língua, em sentido estrito, se instaura e consolida.

3. Linguagem Compreensiva vs. Linguagem Expressiva

A linguagem verbal realiza-se por meio de palavras e das suas possíveis combinações, constituindo frases ou enunciados, de maior a menor extensão e complexidade, tal como anteriormente citado.

As entidades a que chamamos “palavras” e “frases” resultam da combinação de duas atividades de comunicação complexas: a compreensão e a produção. Estas envolvem recursos linguísticos e cognitivos comuns, mas com funcionalidades distintas. A particularidade de cada tarefa comunicativa envolvendo ambos processos - compreensivo e expressivo - tem a sua génese em aspetos neurobiológicos reconhecidos (Greenspan, 2009).

Assim, importa referir que a sede cerebral da linguagem está, na sua maior parte, centrada no hemisfério esquerdo, sendo que a região cerebral ativada durante a compreensão se situa na parte posterior do hemisfério esquerdo (área de Wernick) enquanto as atividades de produção ativam a parte anterior do mesmo hemisfério (área de Broca) (Faria, 1996).

As intenções comunicativas que presidem aos atos de compreender ou de produzir remetem para a constatação de que o conhecimento é algo que se realiza no interior do próprio sujeito falante, sendo que a manifestação (produção) o leva para fora de si ao dar forma externa ao conteúdo cognitivo internamente realizado (Martins, 1996). Assim como os processos neurofisiológicos e cognitivos inerentes á compreensão e à produção apresentam particularidades próprias, também o modo físico escolhido para comunicar, o acústico ou o visual, cria condições específicas no interior de cada modalidade de processamento: Ouvir/Ler; Falar /Escrever (Vasconcelos, 1996).

Compreender implica, pois, mobilizar conhecimento linguístico, sustentado pelas capacidades percetivas de conhecimento rápido do sinal verbal, de capacidades de concentração e de memorização, as quais permitem identificar e seleccionar informação para a interpretação final (Sim-Sim, 1998). É neste contexto que se percebe a diferenciação entre as diferentes modalidades

da língua, ou seja, ouvir é diferente de ler assim como falar é diferente de escrever.

Com efeito, compreender oralmente, ou por escrito, implica percepções temporais e espaciais diferenciadas, de controlo de tratamento do sinal verbal que estamos a receber.

Quando se pretende compreender o discurso oral de outrem, a informação chega-nos a um ritmo imposto pelo falante e, por não poder o ouvinte alterá-lo, só nos resta adaptar as nossas capacidades percetivas à velocidade a que nos chegam as palavras proferidas.

Tal manipulação do fluxo de informação é apenas possível quando o falante gere as próprias condicionantes da tarefa, seja oral ou escrita, ainda que ambas as tarefas sejam sujeitas a processos de tratamento de informação diferenciados.

Efetivamente, na produção oral tudo acontece (quase) em simultâneo, ou seja, ficam a descoberto os vestígios dos processos de elaboração do discurso. O mesmo será dizer que os erros cometidos durante a produção de fala (trocas de sons ou sílabas, lapsos, hesitações em encontrar as palavras certas) são pistas que permitem identificar a viabilidade dos processos subjacentes à produção (Rayner, 1982).

A grande diferença presente nestes dois tipos de processos linguísticos - escrito e oral - reside no facto de, no primeiro dispormos de mais tempo para controlar o processo de produção que ocorre sob controlo metacognitivo, isto é, o sujeito escolhe palavras, produz frases ao seu ritmo, verificando e reescrevendo o texto no sentido da correção e variação estilística até lhe parecer estar perante um formato aceitável para exposição.

Importante, neste contexto, é sublinhar a ideia de que o reconhecimento das palavras é fundamental, mas não é, de todo, suficiente para compreensão. Ainda que a escrita seja favorecida pela presença visual das palavras e nos permita reatualizar, refazendo, por consequência, a nossa intenção comunicativa, a verdade é que o sentido emergente da linguagem escrita ultrapassa esta função e estende-se a outros aspetos tais como a pontuação que assinala fronteiras sintático - semânticas.

Do mesmo modo também a interpretação da linguagem oral beneficia com o uso e leitura dos aspectos suprasegmentais que lhe estão imanentes (ritmo, prosódia, expressividade corporal, etc.). Compreensão e produção diferenciam-se, também, por aspectos relacionados com o conhecimento não-linguístico. Para a primeira torna-se necessário que haja uma descodificação da linguagem oral de forma a conceber-se um protótipo mental para que a informação processada tenha algum sentido. Para a segunda – produção - um estilo discursivo único e particular é estabelecido através de fatores de ordem pragmática. Esta especificidade do discurso vai depender dos vocábulos escolhidos, assim como de determinadas construções a estes associados (Lima, 2000).

Em jeito de conclusão, a compreensão implica operações de descodificação de um sinal verbal auditivo ou visual através de sistemas de percepção neurofisiologicamente distintos.

O sistema de processamento cognitivo levado a cabo na compreensão verbal oral começa na natureza acústica do sinal de fala, enquanto que no caso do sistema de escrita é o canal visual aquele que medeia o processo.

Nas duas situações o reconhecimento desses sinais é fundamental. Assim, quando a compreensão se processa através da audição, é necessária uma otimização do tempo de processamento para se evitar a sobrecarga da memória em termos cognitivos.

São necessários, por isso, altos índices de acuidade auditiva e o reconhecimento das sílabas que constituem as palavras para se descodificarem eficazmente todos os sons que as compõem.

Quando a compreensão se processa através da escrita, é necessário organizar o material lexical em unidades sintáticas, grupo de palavras ou frases. Organizado esse material, há que interpretá-lo e atribuir-lhe um significado coerente (Smith, Cowie e Blades, 2001).

4. A Linguagem e o Cérebro

“A comunicação humana, no que diz respeito à fala e à linguagem, está intimamente relacionada e depende dos processos que ocorrem no sistema nervoso, sistema este que serve, principalmente, como regulador e integrador do corpo, pois recebe estímulos vindo dos ambientes internos e externos do corpo, interpretando, integrando informações e preparando respostas” (Souza, 2000, p.19).

Sabe-se que o corpo humano é constituído por inúmeros órgãos, todos eles diferentes, mas cada um com a sua função e para que o nosso organismo funcione perfeitamente tem de existir coordenação entre eles. Esta função de coordenar acções complexas como a linguagem, o pensamento, a memória, as emoções, movimentos voluntários e involuntários, cabe ao cérebro o qual pertence ao Sistema Nervoso Humano. Este, na complexidade, pode-se definir-se, segundo Lima (2000) como a “chave da especificidade comunicacional humana” (idem, p.104).

O Sistema Nervoso Humano, base de todo o processo de produção e receção/compreensão da linguagem, depende e relaciona-se com os processos que ocorrem no mesmo, organizando e transmitindo informações externas e levando, assim, o corpo a responder a estímulos.

Para Souza (2000), o Sistema Nervoso Central (SNC) é constituído pelos neurónios, células nervosas diferenciadas, que comunicam entre si através de impulsos eléctricos. Estas especializam-se “em captar informação, armazená-la, processá-la, e modificá-la, por comparação com a previamente armazenada, tornando-a ajustada à multiplicidade de contextos onde o indivíduo se insere” (Lima, 2000, p. 106). Desta forma, o Sistema Nervoso (SN) surge assim “como consequência de uma especialização” (idem).

Numa tentativa de enquadramento conceptual acerca das relações entre o cérebro e a linguagem, diremos que o sistema nervoso se divide em dois subsistemas: Sistema Nervoso Central (SNC) e o Sistema Nervoso Periférico (SNP).

Os dois encontram-se numa direta relação, uma vez que o Sistema Nervoso Central (SNC) envia todos os comandos imprescindíveis para a execução de qualquer ação motora, na qual se envolvem variados padrões de motricidade, através do SNP e este, por sua vez, conduz os impulsos para o SNC (Souza, 2000), pelas vias aferentes - aquelas que conduzem a informação sensorial até aos espaços cerebrais - onde são, especificamente, processadas.

O Sistema Nervoso Periférico é constituído, essencialmente, por gânglios, os quais se manifestam sob forma de agrupamentos de *somas* ou corpos celulares. Corpo celular, dendrites e axónios representam a unidade neuronal básica do SNC, isto é, toda esta estrutura se complementariza na relação recepção-processamento e saída da informação, ocorrida na multiplicidade de redes neuronais presentes no sistema nervoso, as quais conectam o SNC com outras partes do corpo.

Os nervos periféricos propagam-se em ramificações, podendo estas ser de origem sensitiva, vegetativa ou motora e são responsáveis pelo envio de sinais nervosos para áreas características do corpo humano (Lima , 2000; Souza, 2000).

O cérebro é, indubitavelmente, o grande detentor de toda a informação necessária quer à produção quer à compreensão da linguagem. No que diz respeito à produção da fala, os músculos que controlam os órgãos de articulação (língua e maxilares), levam a cabo inúmeros ajustes para que o movimento articulatorio resulte adequado às exigências da língua. Para tal devem contrair ou alongar-se, rigorosamente, na sequência adequada, para que o padrão motor se ajuste à funcionalidade requerida, à mobilidade das estruturas fono-articulatórias, implícitas no ato de fala (Obler e Gjerlow, 2002).

A designação de Sistema Nervoso Central incide nas estruturas do cérebro e da espinal medula, macroestruturas que regulam a atividade motora, cognitiva e linguística de um sujeito que se move, pensa, age e expressa os seus saberes.

Ao cérebro agregam-se outras estruturas nervosas de alta complexidade, a saber, o tronco cerebral, correspondendo este à estação intermédia que faz a ponte entre os dados sensoriais e o “tratamento” dos

mesmos em áreas cerebrais específicas. O cerebelo, sistema deliberativo para a coordenação motora dos músculos e que coordena a informação relativa a atividades sensoriais e motoras constitui também importante centro cooperante da atividade cerebral.

Poderemos, pois, afirmar residir no nosso cérebro, “órgão de tratamento informal de informação” (Fromkin e Rodman, 1993, p.406), o centro de onde emanam as ideias, se armazenam os nossos conhecimentos e se trabalham as ações da nossa vontade. A especialização dos distintos espaços do cérebro ocorre não só durante os períodos de maior plasticidade cerebral- dos 0 aos 12 anos de idade- mas também ao longo de todo o percurso de vida do sujeito, tornando-se tanto mais potente quanto maior o “aumento de densidade e complexidade que são vitais para a maturação das capacidades físicas e mentais” (Berger, 2003, p.92).

Neste percurso temporal que abarca a existência do indivíduo, a aprendizagem das funções linguísticas é uma constante, revelando a adaptabilidade e reestruturação permanente de micro e macro sistemas individuais, de caráter orgânico, frente a contextos plurifacetados de caráter coletivo, social, interindividual. Como um grande *gestor*, o SNC organiza as suas estruturas de forma hierárquica, isto é, as menos complexas na parte inferior, sendo o caso da espinal medula e as mais complexas, como o cérebro, numa parte superior do referido sistema (Sim-Sim, 1998).

Alguns aspetos da anatomia cerebral permitem-nos dar conta da divisão do cérebro em dois hemisférios, duas partes iguais, simétricas do ponto de vista fisiológico e assimétricas do ponto de vista funcional - hemisfério direito e esquerdo- cruzando-se as suas funções efectoras uma vez que o direito “elabora as mensagens motoras responsáveis pelos movimentos da parte esquerda do corpo” e o esquerdo os movimentos da parte direita.

Esta assimetria, a nível funcional e estrutural, depende de uma especialização em áreas distintas com utilidades diversificadas. Cada um dos hemisférios possui zonas de controlo com funções específicas no tratamento da informação que recebe, onde se conotam diferenças no que confere às funções cognitivas e modo de funcionamento sendo o movimento das mãos, os

processos analíticos, a fala, a linguagem e o pensamento controladas pelo hemisfério esquerdo que é, essencialmente, de natureza linguística, designado como “processador de linguagem” (Fromkin e Rodman, 1993). A funcionalidade do cérebro implícita no ato de fala compromete todas as áreas cerebrais. Assim, as funções visuais, a noção de espaço, as sensações e o reconhecimento facial são da responsabilidade do hemisfério direito o qual ocupa um papel de destaque na percepção da música, especificamente no reconhecimento de melodias.

Para Obler e Gjerlow (2000), existe no cérebro uma zona imprescindível para adquirir aspetos globais da linguagem, “área da linguagem”, inserida, parcialmente, no hemisfério esquerdo. Este incumbe-se da produção e da compreensão sendo dominante e superior no que confere à mesma.

O hemisfério esquerdo é, pois, particularmente responsável pela linguagem no que diz respeito ao processamento analítico e sequencial da estrutura formal da língua, não cabendo dúvida à investigação, quanto às funções do referido hemisfério na manifestação linguística, estando particularmente especializado na análise estrutural (processamento morfológico, fonológico, e sintático) do discurso, tanto recetivo como expressivo.

Em paralelo, o hemisfério direito manifesta uma intervenção menos direta no conjunto global do processamento da linguagem, uma vez que está relacionado com configurações globais da produção como aquelas que se vinculam aos aspetos paralinguísticos e/ ou para-verbais, tais como a entoação, intensidade, ritmo e altura da voz e aos aspetos extralinguísticos vinculados à mímica e gestos, a prosódia, análise dos substantivos e adjetivos simples.

Ambos hemisférios “tratam”, pois, distintos tipos de processamento da linguagem através de zonas de controlo específicas, autónomas do ponto de vista anatómico mas não funcional, isto é, nenhum espaço cerebral funciona de forma isolada, quando de processamento da linguagem se trata.

A interligação entre ambos hemisférios é feita através de um conjunto de fibras designado corpo caloso (Souza, 2000), através das quais o sujeito

toma conhecimento do mundo que o rodeia e encontra estratégias que permitem a adaptação a eventuais mudanças (Mendoza, 1998).

Gradual e “notavelmente mais densa devido ao crescimento dos dendritos e à mielinização” (Berger, 2003, p.160), toda a atividade cerebral vinculada à linguagem verbal humana desenvolve-se significativamente durante a infância (Papalia, 2008). Por tal motivo, tanto o domínio da linguagem enquanto processo cognitivo-linguístico como o da motricidade se revelam, em faixas etárias precoces, em constante processo de crescimento e maturação, permitindo a gradual complexificação quer do movimento para a fala, quer da discriminação inter-sonoridades da língua, quer mesmo para a compreensão das estruturas sociolinguísticas e cognitivas que justificam a globalidade da compreensão verbal.

Para além de quanto exposto acerca dos hemisférios cerebrais e suas funções, cabe agora falar, sobre a subdivisão que nos mesmos está presente. Quatro secções ou lobos denominados frontal (possibilita funções de nível superno/superior como o discurso e o raciocínio), temporal (auxilia a audição e a linguagem), parietal (responsável pela receção das sensações tácteis e coordenação olho-mão) e occipital (processa a informação visual), fazem parte da arquitetura cerebral, em cada hemisfério.

Destes, todos são reconhecidos como relevantes para a linguagem pelas suas características peculiares, pois “ver, ouvir e sentir o mundo constitui o primeiro passo para o conhecer melhor e desenvolver outras capacidades necessárias à comunicação, como são o movimento e a linguagem” (Avô, 1988, p.45).

Diversa é a função que cada um deles revela na atividade linguística sendo da responsabilidade de ambos hemisférios, pois cada um deles controla um hemicorpo, metade do nosso corpo.

O lobo frontal está particularmente responsabilizado pelo ato motor da fala ou linguagem expressiva. Através das estruturas que o compõe levam-se a cabo padrões de movimento, tanto globais como específicos tais como os que se relacionam com a produção da fala. A Área de Broca, situada no lobo frontal, constitui a área motora da fala e conseqüente codificação da mesma.

Em tal espaço cerebral localiza-se tanto a faculdade da linguagem articulada, tanto para realizações fonéticas isoladas como para a conglomeração destas em contextos múltiplos de coarticulação.

Ao lobo parietal cabem funções adstritas ao reconhecimento e sensibilidade corporal e à parte inferior deste, conjuntamente com estruturas do lobo temporal, na área designada giro ou *circunvolução supramarginal* e o *giro ou circunvolução angular*, mais ativados no hemisfério esquerdo como anteriormente referido, estão atribuídas funções de interpretação ou compreensão da linguagem falada e escrita.

Deste conjunto de estruturas, vulgarmente designado área de Wernicke, emana o sentido ou significado proveniente de quanto ouvido, visto ou lido. Tal facto deve-se aos processos de conexão entre a multiplicidade de redes neuronais e respetivos tipos de informação que agregam.

A receção da informação auditiva cabe, ainda, ao lobo temporal. A ele chegam dados ou informação sob forma de impulsos nervosos, os quais se constituem como o resultado final dos estímulos ou sensações auditivas do meio onde o sujeito se insere e que iniciaram o seu percurso em estruturas anatómicas e corporais mais superficiais tais como o pavilhão auditivo externo.

De grande importância para a linguagem, tem-se as outras duas secções pertencentes aos hemisférios: o lobo frontal e o lobo temporal. Entretanto situado no lobo temporal localiza-se a circunvolução de Heschl, fulcral para a receção de estímulos auditivos que permite perceber a fala. A Área de Wernicke tem como especificidade a compreensão da linguagem falada, sendo também uma zona essencial para associar e compreender os estímulos auditivos (idem, 2002).

Sabendo que, aquando do nascimento do bebé, o cérebro não está totalmente formado, é importante para um contínuo desenvolvimento, o seu crescimento antes e depois do nascimento, pois não existe apenas um rápido desenvolvimento no período intrauterino, como também durante a infância, onde o cérebro também se desenvolve, de uma forma mais rápida em relação a qualquer parte do corpo. Dito isto, “de todos os aspetos do crescimento dos bebés, nenhum é tão crítico quanto o rápido crescimento do cérebro” (Berger,

2003, p.96), pois como é o cérebro que torna viável o desenvolvimento, é imperativo o seu crescimento antes do resto do corpo.

Igualmente estruturado de maneira a uma fácil e precisa aquisição e aprendizagem sobre como “se expressam os elementos universais da linguagem a que estão expostos” (Obler, 2002, p.89), o cérebro da criança possibilita também adquirir as competências peculiares dessa mesma linguagem. Assim sendo, as estruturas biológicas (anatômicas e neurológicas) que facultam ao ser humano “produzir e compreender a linguagem, preservados e transmitidas através do código genético, são responsáveis pela nossa evolução como animais linguísticos” (Sim-Sim, 1998, p.54).

5. Linguagem enquanto Sistema de Signos

“Aprende-se a falar nascendo humano e vivendo entre pessoas que falam entre si e com a criança que cresce” (Castro e Gomes, 2000, p.40).

A linguística, sistema de ideias ou conceitos distintos, vocais e gráficos, privilegiadamente utilizados pelo ser humano para comunicar com os seus análogos, é a área exclusiva para se compreender a linguagem enquanto um conjunto de signos que possibilitam a um emissor transmitir uma mensagem a um receptor (Vayer e Roncin, 1994).

Na aquisição da competência linguística, ou seja, no processo em que irá adquirir regras complexas da gramática, é imprescindível também aprender as regras complexas do uso social adequado à língua materna da criança - a sua competência comunicativa. Doravante, é essencial compreender e aprender aspetos da língua excessivamente complexos, tais como, a fonética, a fonologia, a morfologia, a sintaxe e a semântica (Fromkin e Rodman, 1993).

Assim, a aprendizagem dessas mesmas regras gramaticais é uma consequência do reforço da expansão e da imitação da linguagem. No entanto, a criança não se confina apenas a copiar o que ouve, mas infere nas regras gramaticais uma utilização e características próprias. Daí, desde o início do

processo de aquisição linguística, é importante promover a unicidade de cada criança e a sua linguagem única e particular, de forma a estabelecer as bases essenciais para ela aprender a usar eficazmente as palavras; palavras, estas, que são, segundo Greenspan (2009), uma “maravilhosa transformação que separa os seres humanos de muitos outros membros do reino animal” (idem, p.80).

A linguagem, particularmente simbólica, é um sistema complexo de símbolos de gradual e contínua aquisição (Lopes e Pinto, 2002). Desta forma, necessário se torna abordar todos os conceitos a ela adjacentes e que são fundamentais para a expressão e compreensão da linguagem: Fala, Língua, Voz e Articulação.

A fala e a língua são um compromisso da linguagem. Castro e Gomes (2000) consideram-na uma das formas de expressão linguística que se adquire e se desenvolve de modo natural como fruto da interação da criança com o adulto e seu meio envolvente, onde a criança capta a linguagem de forma espontânea sem haver a necessidade de ensinar qual o significado das palavras (idem, 2000); Spinelli e Ferrand, 2009).

A língua, relação particular e singular de um sistema de signos articulados que pertencem a uma determinada comunidade linguística que admite e modifica convenções próprias, é um instrumento da comunicação, de carácter excepcionalmente social, versátil, passível de estar em constante e contínua evolução. Assim, *a língua*, conjunto de hábitos linguísticos, obedece a um complexo de regras e relações sintáticas e semânticas que permitem aos indivíduos pertencentes a uma dada sociedade, poder comunicar, compreender e fazer-se compreender entre si.

Desta forma, a língua é a forma de expressão da consciência de uma comunidade linguística e homogénea, servindo de veículo ao pensamento, através da qual esta pode conceber e agir sobre o seu mundo circundante (Yaguello, 2010).

A língua é o sistema que oferece normas para a estruturação da fala, sendo também através desta que a primeira é atualizada, tornando-se viva.

A língua é materializada, através da fala, tornando-se esta objeto quer de aprendizagem, através da imitação dos modelos perceptivos, cognitivos e motores, quer de reestruturação permanente dos quadros conceituais que abarcam o vasto campo da linguagem e são refletidos, para o exterior da mente humana, através da produção verbal oral ou fala.

Língua, fala e linguagem são conceitos interligados. Em primeiro lugar, cabe ter que dizer (referências múltiplas ideias, conceitos), a seguir, *saber* dizer (ter em conta as normas relativas às dimensões básicas da estrutura formal da língua (fonética, fonologia, morfossintaxe) e, por último, que também poderá ser a condição primeira, *poder* falar, quer dizer, ter a possibilidade de levar a cabo os padrões de movimento implícitos na produção de fala. Estritamente vinculada à possibilidade neuromotora esta última função do falante- poder falar- quando não presente, pode gerar múltiplos entraves à comunicação verbal oral.

Em síntese, fala, linguagem e língua, ainda que se constituam como distintas formas de focalizar ou perspetivar o processo comunicativo, referem-se e estão presentes sempre que se ativa a díade falante-ouvinte.

Desta forma, para que qualquer criança aprenda a falar é necessário que falem muito com ela e para ela e, sobretudo, que lhe permitam a transmissão dos seus saberes através dos domínios verbais por ela possíveis, isto é, com ou sem limitações do sistema formal linguístico, numa partilha onde o importante reside não na qualidade de fala mas, sobretudo, na espontânea manifestação de uma linguagem vivida, sentida.

“Deixar falar” a criança, proporcionará uma “troca enriquecedora de mensagens” pois a interação criança-adulto-meio envolvente, favorecerá a qualidade das suas aquisições linguísticas (Rebelo e Diniz, 1998).

Por sua vez e baseando-se nos estudos de Liberman (1992), Spinelli e Ferrand (2009) reafirmam que a fala é de cariz universal, uma vez que qualquer comunidade e/ou sociedade diferenciada social, cultural e geograficamente localizada possui uma língua falada, tida como flexível e diversificada em todos os seus aspetos, sendo utilizada como meio de expressão e comunicação social.

A fala é o resultado entre a combinação de sons articulados os quais, num sistema de oposição a que se encontram expostos manifestam a fonologia de cada língua e traduzem a variedade de significados que, pela sua combinatória, eles mesmos possibilitam, favorecendo, por consequência, a produção ou manifestação de um saber auto-percecionado.

A expressão oral da linguagem é considerada um ato motor “individual da vontade e da inteligência”, (Freixo, 2006, p.116). Desta forma, se entende quanto a linguagem assenta no querer e no saber, já atrás referidos.

Resultante do próprio pensamento do indivíduo, a fala enquanto ato individual e deliberado provém do uso e aplicação que cada sujeito faz das palavras, sons e regras gramaticais inerentes à língua e é através dela que se manifesta a linguagem subjacente à própria fala, isto é, o que reside “por trás” da realização motora inerente à produção/ expressão verbal ou fala. Dito de outra forma, assim se percebe a relação existente entre a fala e a linguagem ou a qualidade da linguagem falada.

Um outro conceito associado à Fala é aquele que é designado de *Voz*.

Na verdade, para que a fala se torne audível, torna-se necessário que o som laríngeo resultante da vibração das cordas vocais, ultrapasse a mera fonte sonora onde ocorre e se propague através das cavidades orais e nasais, acompanhando o movimento dos articuladores os quais, como anteriormente dito, materializam as emissões verbais ou configuram os distintos atos de fala.

Na verdade, sem voz, a comunicação humana torna-se difícil porquanto requer uma desmesurada atenção para o movimento dos articuladores, na tentativa de associar o gesto articulatório com o som que ele representa, e daí extrair “um possível” sentido acontecendo tal para todos os fonemas da palavra e/ou frase. É, pois, difícil a interação com disfónicos (alterações da produção vocal) pois revela-se desconfortável a partilha ou a interação.

Voz sem fala é possível. Recordemos alguns tipos de canto no qual se privilegia a emissão de, apenas, sons vocálicos e quanta beleza daí emana! Contudo, fala sem Voz constitui não só o grande handicap para a comunicação como revela a grande utilidade da mesma.

Profissionais da educação constituem-se como fortes candidatos a alterações vocais, por múltiplos motivos, entre os mais frequentes, o mau uso e o abuso vocal ou ambos.

Várias são as condições fisiológicas e psicológicas que determinam a variedade de vozes utilizadas por humanos. A laringe, comum a seres humanos e não humanos, apresenta outras funções que não apenas a da produção de voz. Contudo, órgão fonatório por excelência, ela encontra-se profundamente vinculada não apenas à produção vocal, requerendo, para tal a intervenção de toda uma estrutura central – SNC – o qual enerva o complexo intrincado de músculos intrínsecos e extrínsecos que a move num vai-vem de aproximação-afastamento, mas também como protetor do sistema respiratório, evitando que o mesmo seja invadido por “estranhos” (pedaços de alimento ou bebida) que possam deslocar-se das vias digestivas para as vias respiratórias invalidando ou reduzindo a função vital que é a respiração. Um outro conceito adjacente ao de Linguagem, Fala, e Voz é o de articulação.

De forma a melhor compreender o processo de recepção e de produção dos sons da fala há que descrever o funcionamento deste circuito de comunicação, a nível neurofisiológico. De acordo com Bouton (1979), o circuito da fala é composto por dois hemicircuitos: Hemicircuito periférico e o Hemicircuito central, cujo primeiro se refere a fenómenos externos da linguagem e aos mecanismos fisiológicos de produção e de recepção dos sons da fala cabendo ao aparelho auditivo do recetor intercepar os sons produzidos pelo emissor sendo os impulsos sensoriais transmitidos do Sistema Nervoso Periférico (SNP) para o Sistema Nervoso Central (SNC) onde são descodificados traduzindo-se em impulsos motores (Souza, 2000).

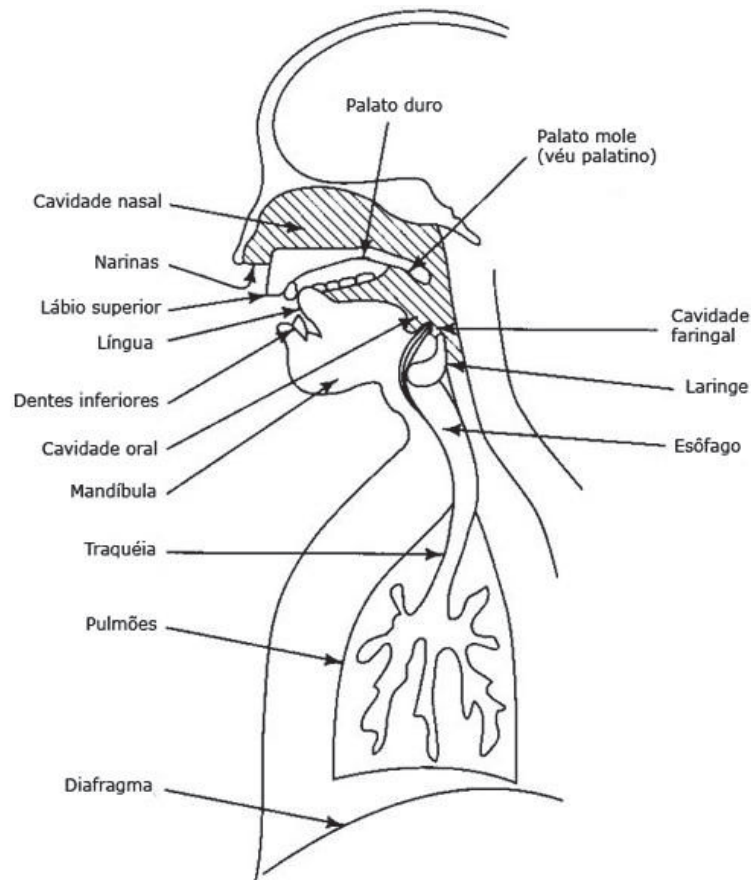


Imagem 1
Aparelho Fonador Humano

Assim sendo o SNC é o responsável pela conceptualização e interpretação da informação (Sim-Sim, 1998).

É o aparelho fonador que permite ao indivíduo produzir os sons da fala, este é composto por um conjunto de órgãos: Pulmões, traqueia, laringe, faringe, cavidades oral e nasal, todos eles necessários para levar a cabo a fonação (Andrade e Viana, 1996). Os mesmos órgãos que constituem o aparelho fonador não são de uso exclusivo à produção do som, pois eles também têm outras funcionalidades: Respiração, deglutição, trituração e mastigação (idem, 1996), (Souza, 2000).

De uma forma sucinta explicar-se-á como funciona o aparelho fonador, apresentado na figura 1. Após a entrada do ar, este é expulso pelos pulmões (órgãos respiratórios emissores de corrente de ar), percorre os brônquios e entra na traqueia (órgão de passagem do ar expirado) até chegar à laringe. As

paredes superiores da laringe (órgão produtor de sons) integram as cordas vocais que podem vibrar aquando a passagem do ar estabelecendo a sonoridade dos sons. Sucede-se a faringe, a boca e como alternativa, as fossas nasais (órgãos articuladores ou modificadores dos sons) (Rebelo e Diniz, 1998).

Desta forma, a emissão da voz, que é a componente sonora da comunicação, impõe uma coordenação motora complexa, sendo necessário saber utilizar o ar que entra e sai dos pulmões e assim poder ser transformado em som e este ter a configuração desejada. Resulta e envolve os músculos respiratórios, músculos da laringe e a maior parte dos músculos orais e bocais, que trabalham em conjunto como se de uma orquestra se tratasse, assim a emissão dos sons da fala e a transformação do ar em som são maioritariamente produzidos ao nível da laringe, sendo deste modo o órgão responsável pela fonação, pois toda e qualquer alteração que ocorra a nível da laringe pode tornar a voz mais grave e mais aguda (Souza, 2000).

Mas falar uma determinada língua, é muito mais do que isto e implica o domínio de certo número de fonemas. Assim, de todos os órgãos necessários para se produzir os sons da fala são fulcrais a língua, os lábios, os dentes, os alvéolos e o véu palatino, todos eles ocupam um papel de destaque na produção de fonemas (idem).

O fonema é um elemento mínimo do sistema fonológico de uma língua capaz de proporcionar alterações do sentido da palavra por mera comutação, sem ter ele próprio um sentido, ou seja, apenas é necessário substituir uma unidade mínima de som existente numa palavra para dar origem a uma nova palavra com significado próprio. Pois, de uma forma geral, os fonemas não têm significado por si só, mas associados a outros fonemas e vogais formam sílabas e conseqüentemente palavras que na escrita se representam por letras. (Spinelli e Ferrand, 2009)

É de referir que existe duas categorias de fonemas: As vogais e as consoantes, sendo as primeiras, os sons vocálicos formados na laringe cujo som sai livremente só pela boca, ou pela boca e pelas fossas nasais sem haver obstáculo à passagem do ar, produzindo-se as vogais; se, porém, o som é

modificado pelos órgãos que se entropõem no seu caminho, produzem-se os sons consonânticos (Andrade e Viana, 1996).

6. Língua Portuguesa

6.1. Classificação das Consoantes

Para Andrade e Viana (1996) os sons consonânticos resultam aquando da passagem do ar que é impedida, na cavidade bucal, por um breve espaço de tempo, ocorrendo, desta forma, uma oclusão dando origem às consoantes oclusivas ou momentâneas [p], [t], [g], [n]. Os restantes sons, aqueles que seguem livremente, não havendo interrupção da passagem do ar, designam-se de consoantes constrictivas ou contínuas [f], [z], [r], [l]).

As últimas, por sua vez, podem ainda ser subdivididas em:

- Fricativas, quando os sons se obtêm através de uma fricção resultantes de um choque de partículas de ar dando origem a um ruído de fricção [v], [ʒ], [ʃ];

- Laterais, cujo sons são o resultado da passagem do ar pelos lados da cavidade bucal, ou seja, quando o som sai por um ou pelo dois lados laterais da língua [l], [ʎ];

- As consoantes vibrantes [r], [R] surgem da vibração da língua ou do véu palatino.

As consoantes, para além de serem classificadas quanto ao modo de articulação, mecanismo usado para a produção de um som, podem e também devem ser classificadas sob o ponto de vista articulatorio, região da nossa boca onde o som é produzido; bem como quanto à vibração das cordas vocais, se há, ou não vibração destas e, por fim, quanto à cavidade bucal e nasal, se os sons são produzidos pela boca ou pelo nariz.

Toda esta classificação se torna importante de conhecer para melhor entender todos os processos referentes aos sons das palavras.

Por outro lado, as consoantes, também se distinguem tendo em conta o seu ponto de articulação, podendo distinguir-se por, labiais, dentais, alveolares, palatais e velares. Se a obstrução se encontra nos lábios, nos dentes, nos alvéolos superiores dos dentes, na língua em contacto com a abóbada palatina e, na língua em contacto com o véu palatino. Sendo as consoantes: [p], [b], [f], [v] e [m] consoantes labiais; [t], [d], [s] e [z] consoantes dentais; [n] e [l] consoantes alveolares; [ʃ], [ʒ], [ʎ]; e [ç], palatais, e as consoantes [g], [k] velares.

No que se refere à vibração das cordas vocais, estas quando vibram, a expiração é feita pela boca pronunciam-se as consoantes sonoras [b], [m], [v], [l], [ç], e [r]; se não ocorrer vibração designam-se de consoantes surdas [p], [t], [f], [s] e [k].

Em paridade com o que acontece com as vogais, as consoantes, também podem ser orais ou nasais. Oraais, quando ao ar é, somente, expirado pela cavidade bucal; nasal, se parte do ar é expirado pela cavidade nasal.

É, desta forma, visível e surpreendente verificar que são inúmeros a quantidade de órgãos que intervêm na fala.

6.2. Léxico

O léxico, também designado de vocabulário, pode ser definido como um conjunto de palavras que integram a língua de uma comunidade e ou sociedade. Ela é, portanto, móvel. Altera-se através do tempo, sendo que há palavras que desaparecem e outras que aparecem.

Apesar das diferenças intra interindividuais de cada criança, o desenvolvimento lexical ganha proporção à medida que a criança produz e domina a primeira palavra com significado, ou seja, em termos gerais, e segundo Castro e Gomes (2000), o crescimento lexical ocorre entre os doze e os quarenta primeiros meses de vida, sendo que por volta dos dezoito meses ocorre o tão conhecido “surto lexical”, seguindo padrões comuns em todas as línguas.

Este é designado, por inúmeros autores (Castro e Gomes (2000), Rigolet (2006) e Lima, R. (2009), como o aumento de um elevado número de vocábulos novos, num curto espaço de tempo que, regra geral, duplica em poucos meses de um ano, pois, a criança no decorrer do dia-a-dia vai produzindo novas palavras, que enuncia com agrado, deixando os prestadores de cuidados admirados, pois eles próprios não conseguem explicar como é que a criança conseguiu aprender tantas palavras novas tão depressa.

Estas primeiras palavras surgem associadas a necessidades de carácter fisiológico e lúdico no processo de interação entre a criança e os prestadores de cuidados. Normalmente, são palavras usadas no quotidiano da criança que vão de encontro aos seus gostos individuais, inseridas no contexto familiar e ou escolar, contudo, e uma vez visto o seu contexto comunicacional alargado, a criança, sente necessidade de tornar mais compreensiva a sua forma de falar (Sim-Sim, et al., 2008).

Os léxicos, regra geral, referem-se a objetos, pessoas, animais e alimentos que lhe são familiares; sendo comum referir-se ao cão dizendo “au - au”; á mãe, dizendo “mamã”; (Sim-Sim, 1998).

Parafraseando, Blaye e Lemaire (2011) o léxico de entre todas as etapas do processo de aquisição da linguagem demarca-se como sendo um dos mais importantes e complexos marcos do desenvolvimento da linguagem, sendo a base essencial para obter uma compreensão e expressão exímia da linguagem.

Os mesmos autores, baseando-se em resultados de estudos anteriores de outros estudiosos fundamentam a sua perspetiva tendo como base o Inventário de Desenvolvimento de Habilidades Comunicativas de MacArthur, referindo que existe uma inter-individualidade inconstante no que se refere ao léxico e ao seu desenvolvimento, provocando um retardamento, de alguns meses, da produção comparativamente com o desenvolvimento da compreensão.

Salientam ainda que o vocabulário expressivo aumenta e progride de forma não linear, pelo facto de a criança passar por diferentes níveis de aquisição de novos vocábulos, sendo que, inicialmente, a aquisição de novas

palavras surge de forma lenta, para posteriormente dar lugar a um aumento do ritmo de aquisição de novas palavras, passando por uma explosão lexical em que se inicia a fase gramatical da linguagem, período este também demarcado pelo aumento do vocabulário compreensivo.

Desde o nascimento que ao nível do domínio da linguagem, as crianças demonstram faculdades no processo de aquisição dos sons da fala. Assim, o léxico, de uma forma rápida e gradual vai-se desenvolver, inicialmente em compreensão e posteriormente em produção, durante o segundo ano de vida.

CAPÍTULO 2 – AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL DURANTE OS TRÊS PRIMEIROS ANOS DE VIDA

“Em que momentos situar os começos da linguagem na criança: na primeira frase, nas primeiras palavras ou nas primeiras emissões sonoras? Nenhuma data pode ser apresentada, porque a linguagem constrói-se progressivamente e a sua génese remonta, sem dúvida ao começo da vida. A aquisição da linguagem é um fenómeno contínuo e a observação mostra que estas fases não estão nitidamente separadas no tempo: A maior parte das vezes, a criança passa imperceptivelmente de uma a outra, aparecendo elementos de uma linguagem mais evoluída, de início esporadicamente, no meio da linguagem anterior, para, em seguida, a suplantam progressivamente” (Debray-Ritzen e Mattlinger, 1984, p.43).

1. Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem Oral

A Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem Oral nas crianças remetem para todo um processo linguístico contínuo, evolutivo, faseado e de cariz universal que se processa holísticamente de uma forma ordenada e sequencial, onde função, forma e significado, componentes da linguagem são simultaneamente adquiridos (Sim-Sim et al., 2008). Das múltiplas atividades psicológicas que o Homem executa, a linguagem é das que mais define a sua condição humana, surgindo desde o primeiro ano, acompanhando todas as nossas atividades, adquirindo-se aparentemente sem esforço, não exigindo à primeira vista grande atenção. Contudo, segundo Bloom (1991, in Aguado, 2002), as crianças trabalham intensamente na aquisição da linguagem, sendo

este um trabalho partilhado entre a criança e o adulto. A linguagem é assim um processo humanamente complexo, definindo segundo Pescador (1986, in Belinchón et al., 1994), sistemas de sinais ou símbolos (naturais ou artificiais), que funcionam como códigos de representação e comunicação, aplicando-se por outro lado, o conceito de linguagem a uma faculdade especificamente típica da nossa espécie, assumindo-se esta como a comunicação através de sons articulados. SantaCruz (1987, in Belinchón et al., 1994) define linguagem como um subconjunto de processos e o conjunto de procedimentos disponíveis no ser humano, no intuito da sua adaptação a nível físico e social.

A maioria das teorias existentes sobre a aquisição da linguagem não tem dúvidas ao admitir que existe um conjunto de pré-requisitos cognitivos necessários para explicar o começo e posterior evolução da linguagem. As primeiras palavras e as frases de duas palavras são das manifestações mais importantes produzidas entre os 16 e os 24 meses, no que respeita à representação simbólica. Mudanças essas, que têm impacto noutros aspetos do conhecimento da criança, nomeadamente na questão da imitação, jogo simbólico, na causalidade, nas relações espaciais e ainda no que concerne à imagem mental, (Ullastres, in Mayor, 1985). As crianças, independentemente da família, da comunidade e da cultura linguística, seguem um percurso global na aquisição da língua materna obedecendo a parâmetros de crescimento idênticos (Sim-Sim, 1989), aprendendo por fases sucessivas que vão de encontro à gramática do adulto (Fromkim e Rodman, 1993).

Daí que se assuma a linguagem como uma capacidade meramente humana, defendendo-se que qualquer criança dentro dos parâmetros normais, consegue adquirir linguagem, independentemente dos fatores extrínsecos ao seu crescimento. Parece inegável que, de facto, a linguagem compõe a nossa herança biológica, sendo o seu alcance dependente das características únicas do cérebro humano, daí o interesse no estudo do desenvolvimento comum do cérebro e da linguagem nos primeiros anos de vida, na tentativa de decodificar os mecanismos neuronais que permitem a emergência da linguagem na nossa espécie (Bates et al., 2003), sendo indispensável compreender a relação entre o cérebro e o comportamento aquando o período

de aquisição da linguagem. Parece, assim, viável dizer-se, que todas as palavras faladas pelas crianças podem ser aprendidas, sendo as experiências ao nível da linguagem influenciadoras da emergência, expressão e aprendizagem do próprio vocabulário (Bornstein et al., 2004).

Como refere Ferland (2006) “a grande aventura da linguagem começa quando o bebé ainda está no útero da mãe” (p.121). Reforçando esta premissa, Rebelo e Diniz (1998) afirmam que a voz materna influencia de uma forma favorável o feto durante todo o período de gestação não pondo de parte fatores importantes de origem motora, social e neurobiopsicológica. O bebé responde a estímulos da fala, reagindo aos sons e sensações sentidas pela mãe que fala com ele e para ele, sempre e o tempo todo (Papalia, Olds e Feldman, 2001). Consequentemente, a criança consegue diferenciar a voz da mãe de outra voz de mulher, preferindo essa mesma voz, visto ser-lhe familiar, devido à sua estadia intrauterina (Avô, 1988; Portugal, 1998; Ferland, 2006). Por exemplo, Swingley (2010), diz-nos que as crianças começam a sua vida a ouvir toda uma abundância de discursos, apesar de inicialmente não se apegarem às palavras, isto é, num primeiro momento a linguagem parece estar limitada aos sons universais associados à emoção do próprio discurso, como é o caso da voz da mãe, à qual a criança associa sons que lhe causam emoções positivas. É aí que, para este autor, começa efetivamente a linguagem.

A “aventura da linguagem” vai-se tornando cada vez mais aliciante à medida que o indivíduo se vai desenvolvendo e crescendo, pois o seu sistema de comunicação amplia-se na mesma proporção em que as suas relações se vão solidificando. Note-se que a aquisição da linguagem se desenvolve na relação com o meio atentando nas capacidades individuais de cada ser humano (Diniz e Rebelo, 1998). Para que a criança faça progressos na aprendizagem da sua própria linguagem, tem que ir para além das melodias do discurso, partindo a linguagem falada nas suas diferentes partes, isto é compreender que as palavras podem formar frases e que as vogais e consoantes podem formar as palavras (Swingley, 2010). É assim essencial compreender-se quais as partes componentes da linguagem, sendo para isso essencial o estudo dos sons do discurso, estando este dividido em dois

grandes campos, a **Fonética** e a **Fonologia**. Segundo Bates e seus colaboradores (2003) a fonética diz respeito ao estudo dos sons da fala como fenômenos psicofisiológicos, assumindo – se a fala como a conjugação entre a anatomia e fisiologia, trabalhando nestas áreas os linguistas, engenheiros acústicos, psicólogos experimentais e até cientistas biomédicos. Por outro lado, a Fonologia focaliza-se nas representações abstratas que estão por detrás da percepção e produção da fala. Um fonologista estará, por isso, mais concentrado nas regras de vocalização das palavras, no ênfase da vocalização. Contudo, estes dois campos não parecem ter sentido quando trabalhados separadamente, sendo a sua conjugação no estudo da aquisição da linguagem, essencial. Um outro aspeto de estudo que surge associado à fonética e fonologia refere-se à semântica, que diz respeito ao campo do estudo da linguagem em termos de significado, enfatizando a relação entre o significado e a lógica. A **Semântica** surge, por sua vez, dividida em duas áreas: A lexical, focada nos significados associados aos itens lexicais (palavras); e a relacional, que se refere ao significado que é tipicamente expressado numa frase. Mas, é, por sua vez, a **Gramática**, que estuda a forma como as palavras e outros sons se combinam no sentido de expressar significado, estando assim a gramática dividida na morfologia e na sintaxe. As capacidades sintáticas permitem organizar estruturas de conhecimento que abrangem grandes quantidades de informação, aglomeradas de forma a colmatar as limitações da memória, dando-se assim o processo de produção de fala, com grande fidelidade, rapidez e estabilidade, sendo isto possível, graças a adaptações específicas do aparelho fono-respiratório, que por sua vez apresenta peculiaridades especiais no Homem. Como destacam Belinchón e seus colaboradores (1994), a fonação realiza-se assim como uma sequência periódica de sopros de ar, produzida a partir da vibração das cordas vocais na cavidade da laringe, acompanhando-se esta sequência de acomodações ao longo do trato vocal. No caso dos bebés com menos de 3 meses a laringe ocupa ainda uma posição relativamente alta, o que impossibilita a produção de fala.

Assim sendo, é também essencial compreender-se que a criança, enquanto ser humano tem características fisiológicas que lhe tornam possível a emissão de som através da voz. A voz humana é um meio fabuloso de expressão que serve para enunciar fala, para entoar melodias, para emitir sons dos mais variados tipos, incluindo vozes de outras espécies, ruídos do ambiente ou de artefactos humanos. Foi, talvez, em homenagem a esta extraordinária versatilidade que Pinker (1994, in Castro, 2004) comparou a voz a um instrumento musical complexo. A produção de voz e de fala faz-se através de um sistema que inclui três componentes. Estas componentes definem-se relativamente à glote: são as componentes glóticas, subglótica e supraglótica.

A glote é o espaço entre as cordas vocais na laringe, que pode estar aberto ou fechado conforme a posição das cordas vocais. A componente subglótica é a que se situa abaixo da glote; é constituída pelos pulmões e pela traqueia. A componente supraglótica é composta pela faringe, e pelas cavidades oral e nasal; como é por aí que passa a voz gerada na laringe, é também conhecida como o trato vocal ou a via da voz. Neste sentido, e ao tentarmos compreender o processo de aquisição da linguagem, é extremamente relevante tentar perceber a correlação entre as estruturas anatómicas e cerebrais e o comportamento linguístico.

Perante isto torna-se interessante e pertinente compreender qual é afinal a origem da linguagem. Pinker e Bloom (1990, in Belinchón et al.,1994) afirmam que todas as sociedades humanas possuem linguagem, independentemente do seu nível de desenvolvimento tecnológico, não sendo as suas gramáticas condicionadas na sua complexidade e estrutura, por esse mesmo desenvolvimento, sendo igualmente complexas em todas as línguas. As crianças desenvolvem precisamente essas estruturas gramaticais complexas, muito rapidamente. Para além disto, Pinker e Bloom assumem que as capacidades linguísticas se associam ao funcionamento de áreas cerebrais específicas, daí que os problemas linguísticos sejam muito concretos afetando diferencialmente subsistemas linguísticos diferentes.

A aquisição da linguagem como segmento da comunicação começa primariamente por ser movida por instintos baseados nos estímulos, aos quais a criança (Blaye e Lemaire, 2011) responde com comportamentos indiferenciados, tais como o choro, riso, movimentos corporais, gestos e expressões faciais que podem significar necessidades ou desconfortos diferentes, mas que visam alertar e afetar a mãe ou prestador de cuidados, dependendo destes interpretarem ou diferenciarem essas manifestações (Fromkin e Rodman, 1993). Estas “habilidades de comunicação iniciais” que “servem à regra primária função da linguagem: compreender e ser compreendido pelos outros” (Berger, 2003, p.128) dão posteriormente lugar a uma consciencialização em termos comunicativos, apresentando várias etapas de desenvolvimento linguístico da criança nos três primeiros anos de vida. Como afirma Galceran (2004), durante este processo de aquisição da linguagem todas as crianças investem tempo no domínio da pronúncia referente à fonologia da sua língua materna. Durante este período os adultos acabam também por adotar na sua fala com a criança, formas simplificadas tais como as palavras de estrutura CVCV (consoante, vogal, consoante, vogal), como por exemplo, papa, popó, dói-dói. A autora refere assim que o desenvolvimento fonológico é um processo contínuo que se principia na etapa pré-linguística, começando a construir-se com o desenvolvimento lexical, que se põe em marcha no final do primeiro ano de vida.

Como sugere Swingley (2010), já antes do primeiro ano de vida as crianças mostram um grande progresso na análise que fazem dos sons inerentes ao discurso, transparecendo capacidade para categorizarem os sons, distinguindo os que lhes são familiares dos não familiares, sendo as crianças como já defendia Eimas nos anos 70 (cit. In Swingley, 2010), seres biologicamente predispostos para interpretarem os sons da linguagem humana.

Muita parece ser a controvérsia entre a universalidade *versus* especificidade no que respeita à aquisição da linguagem, considerando-se que esta será melhor avaliada quanto maior a variedade de linguagens examinadas simultaneamente, sendo no entanto os estudos multilingues comparativos, muito raros, devido à sua complexidade. Contudo, apesar de escassos, estes

estudos que comparam a aquisição da linguagem em culturas linguísticas diferentes, têm demonstrado quer similitudes, quer diferenças na aquisição de vocabulário e sua expressão (Bornstein et al., 2004). A controvérsia estende-se para além da multiculturalidade da linguagem, existindo também no que respeita às suas causas, sendo difícil definir em total certeza qual a natureza da aquisição da linguagem e quanto de inato a criança necessita para fazer essa mesma aprendizagem (Bates et al., 2003).

As investigações mais atuais traçadas no âmbito da aquisição da linguagem focalizam-se essencialmente nas categorias de palavras que as crianças produzem, procurando verificar se existe ou não uma tendência ou viés no seu discurso (Tardif et al., 2008). Aqui existe uma grande discussão, havendo autores que referem que não existe uma tendência, sendo a aquisição da linguagem baseada numa predisposição inata que não diferencia categorias, adquirindo a criança da mesma forma os nomes de objetos, pessoas e animais (Gleitman, 1999, cit in Tardif et al., 2008). Por outro lado, Gentner & Boroditsky (2001, cit in Tardif et al., 2008) argumentam que os nomes próprios e concretos dos objetos são os mais cedo adquiridos, pelo facto de serem categorias percetivas; ao contrário, as palavras de mais difícil aquisição são as que se referem aos nomes de sistemas relacionais, ações, relações espaciais, pois exigem maior aprendizagem linguística.

Contudo, o estudo acerca da linguagem não é tema novo, pois desde o início do século até à atualidade, o modo de abordar a aquisição da linguagem tem sofrido mudanças, de acordo com as perspetivas teóricas mais influentes, e com os avanços metodológicos que foram acontecendo. Sem dúvida que se torna enriquecedor comparar o modo como autores de épocas diferentes apresentam o processo de aquisição da linguagem.

Como refere Castro (2004), no que respeita às várias fases do desenvolvimento da linguagem, surgem diferentes abordagens de autores diversos, inseridos em épocas também elas distintas. Pode, por exemplo, destacar-se David Ingram, Clara e Wilhelm Stern, Margaret Nice e Roger Brown. Começando por David Ingram, este é um autor atual que representa a perspetiva da psicolinguística moderna, já Clara e Wilhelm Stern definem-se

como pré-behavioristas, visto que como outros autores da sua época, recorreram preferencialmente aos diários do bebê (registro, muitas vezes, feito pelos próprios pais - como foi o caso dos Stern - dos progressos linguísticos dos bebês e crianças). A autora, Margaret Nice, por sua vez, caracterizou-se como behaviorista, enquadrando-se em termos metodológicos na mesma linha dos Stern. Nas perspectivas comportamentalistas, em vez de um caso, são os grandes números de casos que se realçam, isto é, estudos com muitas crianças, numa perspectiva de definição de normas de desenvolvimento e respetivos limites etários.

Finalmente, Roger Brown distinguiu-se como linguista fundador da era moderna, marcada por uma maior sofisticação teórica do que nas fases precedentes, sendo o método de trabalho preferido os estudos aprofundados de um pequeno número de crianças, de preferência seguidas longitudinalmente, privilegiando-se a individualidade em prol da norma.

Como conclui Castro (2004), embora enquadrados em épocas e escolas de pensamento diferentes, os vários autores são concordantes quanto ao tipo das grandes fases de aquisição da linguagem e respetiva delimitação etária. Assim, todos eles acreditam que há uma primeira fase praticamente sem linguagem, que está presente nos primeiros meses de vida, aqui o bebê vocaliza, mas não comunica através da linguagem. É, então, por volta do primeiro ano de idade que entra na linguagem, através da sua porta de acesso mais evidente, a palavra. As crianças muito pequenas começam a perceber e a produzir palavras, usando-as uma a uma, apesar de ainda não conseguirem combiná-las em frases.

Depois, avançam para um novo patamar da linguagem, em que descobrem a possibilidade de combinar palavras, surgindo as primeiras combinações ou as primeiras frases de apenas duas palavras. Posteriormente, as crianças aprofundam a possibilidade combinatória da linguagem, produzindo e compreendendo combinações de palavras, cada vez mais complexas, até chegarem a uma fase em que produzem frases bem-formadas, características da fala adulta. Pode, efetivamente, afirmar-se que a criança apresenta desde cedo capacidade para comunicar, falando-se em linguagem automaticamente

quando falamos em comunicação. Existe, segundo Castro (2004), comunicação quando é transmitido um sinal entre um emissor e um recetor, sendo que existe linguagem quando se comunica através de um sistema governado por regras. A autora assume que a comunicação é universal, sendo a linguagem específica. Do ponto de vista filogenético, a comunicação aparece como universal porque as mais variadas espécies usam formas de comunicação, mas só a espécie humana usa a linguagem.

De forma pormenorizada na espécie humana, os humanos comunicam uns com os outros de muitas maneiras, das quais a linguagem é apenas uma. Dito de outra maneira, os canais de comunicação entre os humanos são vários, a linguagem não é o único, embora seja seguramente o mais importante. Nesta lógica de pensamento, Siguán (1984) assume que o bebé já nasce com capacidades de comunicação, convertendo-se os movimentos em gestos, mas acima de tudo nasce com necessidade em comunicar. Aliás, o autor acrescenta que desde que nasce, a criança espontaneamente apresenta movimentos que se associam ao seu estado de bem-estar ou mal-estar, ou até mesmo a sensações dolorosas. O dormir, ou agitar-se vivamente, o chorar, tudo isto são modos de comunicar.

Contudo, a linguagem ao ser comparada com outros sistemas de comunicação e de um ponto de vista formal, apresenta marcas distintivas. Desde logo, e como defendem Belinchón e os seus colaboradores (1994), a linguagem caracteriza-se pela arbitrariedade das suas unidades e estruturas e pela independência quase absoluta das regras e princípios gramaticais relativamente às funções sociais e cognitivas que desempenham as formas linguísticas. Mas, de facto, e apesar das suas particularidades, parece ser inegável que a linguagem é um sistema comunicacional, sendo este um sistema natural e biológico que permite uma transmissão significativa de informação. A linguagem reflete-se, assim, no próprio comportamento sendo reflexo de uma conduta linguística inteligente.

Apesar de diversos autores, nomeadamente Debray-Ritzen e Mattlinger (1984), Fromkim e Rodman (1993), Ferland (2006), Rigolet (2006), Sim-Sim et al., (2008) entre outros, considerarem o desenvolvimento linguístico como um

sistema faseado em vários níveis, este é, essencialmente, subdividido em duas características comunicativas: a pré-linguística e a linguística.

1.1. Comunicação Pré-Linguística

“Sorrir intencionalmente, estabelecer um diálogo tónico-comunicativo com o outro, reconhecer-se como tendo algum poder sobre o outro, vivenciar experiências diversificadas, exercitar o seu aparelho fonador, treinar atitudes comunicativas eficazes, respeitar o outro interlocutor e começar a exprimir as suas necessidades e motivações, formam alguns dos aspetos importantes que este primeiro ano de vida deverá promover em cada criança respeitando a sua individualidade” (Rigolet, 2006, p.34).

A Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem oral na vida humana começa muito precocemente com a capacidade para discriminar padrões dos sons da fala, pois as crianças, ainda antes de começar a usar as palavras, (Papalia et al., 2001) adquirem uma capacidade de falar, de uma forma não-verbal, ao usar o olhar, a expressão facial e os gestos, de forma a chamar a atenção, pedir e interagir usando o contacto visual, as sensações e o tato (tocar na mão, puxar, apontar), e assim, expressar as suas intenções comunicativas aprendendo a comunicar com os outros. Esta intencionalidade comunicativa é uma competência pré-linguística fundamental para a aquisição da linguagem. Quando nasce, o ser humano está já equipado com uma boa quantidade de mecanismos perceptivos e cognitivos, para fazer frente ao mundo que o rodeia, desde logo o primeiro grito após o nascimento não demonstra angústia, mas reflete a existência de um organismo vigoroso que percebe sensações distintas e que respira pela primeira vez (Aguado,2002).

A linguagem é por si só um sistema de comunicação baseado em palavras e gramática, sendo um elemento crucial no desenvolvimento cognitivo da criança. Este crescimento da linguagem acaba por ilustrar a interação entre todos os aspetos do desenvolvimento: físico, cognitivo e emocional. Como refere Papalia e seus colaboradores (2001), à medida que as estruturas físicas,

necessárias à produção de sons e de significados se ativam, a interação com os adultos inicia os bebês na natureza comunicativa do discurso.

A comunicação pré-linguística engloba o primeiro ano de vida de um bebê e, segundo Rigolet (1998) e Ferland (2006), durante este período o mesmo deverá ganhar confiança nas suas competências comunicativas, estabelecendo uma rede rica em comunicações vocais e verbais com os pais. Antes de a criança pronunciar as primeiras palavras, esta produz sons denominados como discurso pré-linguístico, sons esses que ricos em expressão emocional. Nesta etapa pré-linguística, de aquisição da linguagem, é essencial a percepção visual, demonstrando o recém-nascido uma capacidade surpreendentemente elevada de perceber o espaço, sendo visível que a criança logo nas primeiras semanas de vida, demonstra habituação a estímulos visuais e auditivos, memorizando algumas das características desse mesmo estímulo, sendo esta uma memória efetiva, marcada pela rapidez com que se aprimora no primeiro ano de vida.

Fala-se assim na existência de um discurso pré-linguístico, que segundo Papalia et al., (2001), se define como sendo o precursor do discurso linguístico, refletindo-se na emissão de sons que não são palavras, incluindo o chorar, o arrulhar, tagarelar e a imitação acidental e deliberada de sons, sem compreensão do seu significado. Nesta fase pré-linguística, a comunicação acaba por se basear nos gestos e na entoação, dando-se um aperfeiçoamento progressivo da linguagem gestual, que conduz à aquisição de símbolos motores, que por sua vez preparam e possibilitam a aquisição das chamadas pré-palavras (Siguán, 1984).

É nesta fase que a linguagem receptiva efetiva se desenvolve. Inicialmente com o reconhecimento diferencial do discurso para posteriormente se processar o reconhecimento de palavras isoladas e respetivo significado. No primeiro ano de vida existe, acima de tudo, a predominância de esquemas sensoriomotores, havendo comunicação intencional através de pequenos gestos que permitem à criança comunicar com os outros, por exemplo, aos 10 meses o bebê é capaz de dar ao adulto um objeto para lhe chamar a atenção ou apontar para um objeto que queira ou necessite (Goodwyn et al., 2000).

Esta intencionalidade começa a estar presente na comunicação bem cedo. Logo a partir das sete semanas de vida, através do balbúcio a criança aprende a chamar a atenção, estando a intenção comunicativa inerente às suas emissões fônicas, funcionando também a imitação de jogos vocais e gestuais como forma de interação com o adulto (Siguán,1984).

Assim sendo, pode-se afirmar que o bebê, a partir do primeiro dia de vida, começa a adquirir bases comunicativas fundamentais através de uma interação com o meio ambiente pela aquisição de experiências durante a exploração daquilo que o rodeia, como dizem Brazelton e Sparrow (2011). A linguagem do bebê reconhece-se, pois, pelo seu comportamento o qual reflete o seu modo de comunicar. Desde logo, o recém-nascido é capaz de localizar a fonte de onde é proveniente o som. Por volta da terceira semana, a criança não demonstra reação a todos os sons, o que reflete que esta está motivada por interesses e experiências próprios, começando a discriminar as vozes, preferindo as falas típicas que já reconhece, sendo estas habitualmente femininas, com vogais alargadas, pausas extensas entre enunciados e contornos de entoação marcados.

Muitos estudos têm sido desenvolvidos no que concerne à percepção auditiva e resposta à fonte sonora, por exemplo Cohen e seus colaboradores (1992, in Aguado, 2002), baseados na perspectiva da habituação, tentaram determinar se o bebê percebe os diferentes fonemas de forma categórica, baseando-se para tal nos aspetos físicos dos sons, e compreender se são sensíveis aos efeitos da redundância. Os resultados deste estudo com meninos de oito meses foram positivos, verificando-se que estes operam perceptivamente como os adultos.

A criança assume precocemente a capacidade de assimilar sons que respeitem algumas das características de frequência daquilo que consideram o som protótipo. As características rítmicas da fala estão incorporadas na competência linguística da criança; já na segunda metade do segundo ano, antes de adquirir as primeiras palavras, tudo isto parece mostrar que efetivamente a criança a partir de habilidades perceptivas fortemente determinadas pela genética vai adquirindo outras que lhe são úteis na

interação com os que a rodeiam e que falam uma determinada língua como veículo dessa mesma interação. É impressionante o facto de desde os três dias de vida o bebé ser capaz de discriminar características diferentes do som, baseando-se a discriminação que faz em aspetos estruturais da cadeia fonológica. A perceção da fala é assim um fenómeno que é sempre tido em conta aquando da aquisição da linguagem, referindo-se a um processo a partir do qual um padrão de variação de energia acústica, que incide sobre os órgãos recetores de audição, se transforma numa representação mental, falando-se assim na existência de ondas sonoras que possuem propriedades acústicas e temporais, tendo o sistema percetivo, a tarefa de extrair as variações e constâncias existentes, estando-se assim perante fonemas (Belinchón et al., 1994).

No decorrer desta fase, e de um modo global, o bebé transita de uma comunicação pré-simbólica e pré-intencional para uma comunicação simbólica e intencional. Com efeito, como não tem noção de simbolismo, utiliza de forma a ter significado de palavras ou pequenas produções bocais, um conjunto de símbolos para que entendam as suas necessidades, apresentando intencionalidade em comunicar através de gestos, de vocalizações e do olhar mútuo, pois quando a mãe vocaliza ou olha em direção contrária, a criança chama por ela solicitando o seu olhar. Desta forma, e, como referido anteriormente, é fulcral o papel do educador, pais e/ou daqueles que lidam mais de perto com a criança no processo de aquisição das competências comunicativas e na ajuda das respetivas transições. Nesta etapa pré-linguística decorrente durante o primeiro ano de idade, é essencial referir-se quer a perceção, quer a produção da fala. Quando referimos a perceção da fala e citando Bates e seus colaboradores (2003), referimo-nos a um conjunto de técnicas inteligentes, desenvolvidas para determinar o objetivo de contrastes fonéticos percecionados, destacando-se entre estas técnicas, a elevada amplitude, a habituação e desabituação e a própria generalização. Parece ficar claro que as crianças têm uma capacidade de perceção das nuances usadas na linguagem, notando-se isto logo no primeiro ano após o nascimento. Existem autores que chegam mesmo a acreditar que já dentro do útero, nos

últimos meses de gravidez, o bebê adquire preferência pelos sons da fala da língua nativa, apesar de, como refere Kuhl (1985, in Bates et al.), o bebê nascer “cidadão do mundo”, pronto para aprender qualquer língua humana. Porém posteriormente a criança começará a inibir os sons que não compõe a língua nativa, começando a compreender e produzir aqueles que a integram. Depois da percepção, torna-se essencial refletir sobre a produção da fala. Nos primeiros dois meses, os sons produzidos pelo bebê são reflexos, designando-se de sons vegetativos, estando automaticamente associados a estados internos específicos.

Para os investigadores na área da aquisição da linguagem existem diferentes metodologias que utilizam de forma a conseguirem tirar conclusões no que respeita à produção e compreensão da fala, sendo à partida mais fácil observar a produção de voz do bebê do que a maneira como ele percebe os sons e a fala. Castro (2004), refere que têm sido usadas três técnicas para investigar a percepção da fala em bebês, desde a “técnica das chupetas” (Lacerda, 1993, in Castro, 2004) ou o paradigma da sucção de alta amplitude, o paradigma do ritmo cardíaco e o paradigma da discriminação com reforço visual. A primeira usa como resposta do bebê a sucção e é conhecida por paradigma HAS, de “high amplitude sucking”. A segunda usa o ritmo do batimento cardíaco como resposta e na terceira é através do virar de cabeça que se infere como o bebê percebe os estímulos.

A técnica das chupetas é mais apropriada para bebês entre o nascimento e os 3 ou 4 meses, porque nestas idades a sucção é o principal comportamento do bebê, que é sensível à situação, e que pode ser usado como indicador de estados interiores. A técnica do batimento cardíaco difere da anterior porque o bebê não controla a apresentação dos estímulos; é adequada para bebês entre o nascimento e os 6 ou 8 meses de idade (a mobilidade crescente do bebê torna difícil o uso deste procedimento em idades posteriores). O paradigma da discriminação com reforço visual é conhecido como paradigma VRISD, de “*visually reinforced infant speech discrimination*”. É aconselhável para bebês mais velhos, que já controlam melhor os próprios movimentos e a postura. Uma situação típica de utilização desta técnica

consiste no seguinte: primeiro o bebê está sentado ao colo de um familiar, em frente a um dos experimentadores; este prende a atenção do bebê mostrando-lhe brinquedos. A um dos lados está uma caixa escura, que tem dentro um brinquedo; este brinquedo não é visível para o bebê e virá a funcionar como reforço visual; de seguida o bebê ouve uma série de estímulos (/pa-pa-pa/) como música de fundo. A certa altura, muda-se a estimulação de uma maneira evidente (por exemplo, para /xu-xu-xu/). Nessa ocasião, o brinquedo dentro da caixa é iluminado para chamar a atenção do bebê, que assim vira a cabeça; depois de várias repetições, o bebê aprende a virar a cabeça para o lado do brinquedo de cada vez que há a mudança de estímulo. Nisto consiste a fase de aprendizagem. Segue-se a fase de teste, em que se apresentam os estímulos relativamente aos quais se pretende averiguar se o bebê percebe ou não a diferença (por exemplo, /ba-ba-ba/). Quer o experimentador em frente ao bebê, quer um segundo experimentador, anotam quando o bebê vira a cabeça (é importante o acordo inter-observadores). O familiar e um dos experimentadores têm auscultadores para não ouvirem se há ou não mudança de estímulo (nesse caso, poderiam inadvertidamente influenciar o bebê para que este virasse a cabeça).

A linguagem expressiva, nos três primeiros anos de vida, decorre de forma previsível, iniciando-se no choro e na vocalização reflexa até ao balbúcio. O choro, considerado como o mais eficiente e o único (Papalia, 2009; Sim-Sim et al., 2008) meio de comunicação que qualquer recém-nascido tem, com diferentes tons, padrões e intensidades, é das primeiras intenções comunicativas, (Brazelton e Sparrow, 2011) que reflete sentimentos e desejos, tais como; desconforto, fome, raiva, frustração ou dor (Blaye e Lemaire, 2011). É através do choro que o bebê dá início, de modo deliberado, a um vínculo de ligação com outros seres humanos, desenvolvendo assim “*um processo de dar-e-receber*” (Post, e Hohmann, 2003). Sendo assim, o choro indiferenciado e reflexivo é numa fase inicial e após o nascimento, a única linguagem que o bebê usa para se exprimir, sendo o primeiro som emitido por ele. Este choro como deriva primariamente de reflexos internos, altera-se conforme as suas causas (dor, birra, solidão, sono, fome), assustando-se e inquietando-se ao

som da voz (recetiva). A par do choro, nos primeiros meses de vida, o bebé também produz outros “*barulhos fisiológicos*” (Rigolet, 2000), designados também de “*sons vegetativos*” (Sim-Sim, 1998) e (Bénony, 2000) nomeadamente tosse, sucção, espirros, soluços e suspiros, sons comuns nestas idades, uma vez que são parte integrante das suas funções básicas (Rigolet, 2000). O choro é a única forma de comunicação do recém-nascido, e se para um desconhecido todos os sons que o bebé produz são idênticos, para os pais geralmente torna-se possível distinguir, o choro de fome, do choro de dor, assumindo que diferentes tonalidades, padrões e intensidades sinalizam diferentes estados (Papalia et al., 2001).

Apesar da comunicação se basear, nesta fase, nos comportamentos reflexos, posteriormente, por volta dos dois meses, o bebé com a interação e adaptação ao meio que o rodeia, participa na comunicação com os outros através de sorrisos, risos e murmúrios que para além do choro também são características peculiares do ser humano (Rebelo e Diniz, 1998), continuando a “produzir sons vocálicos e consonânticos que expressam bem-estar e prazer” (Sim-Sim et al., 2008, p.15). Já entre as seis semanas e os três meses de vida, os bebés começam a produzir sons quando estão contentes, falando-se aqui no arrulhar que inclui a produção de guinchos, murmúrios e sons vocálicos como “ahhh”. Os bebés começam, assim, a brincar com os sons da fala, ajustando os sons que ouvem das pessoas à sua volta (Papalia et al., 2001). O bebé encontra-se, então, na fase do palreio e do sorriso começando a produzir sons vocálicos (vogais como /u/, /o/ que raramente podem ser precedidos por consoantes velares /k/, /g/). Estes sons representam um passo fundamental na sua capacidade comunicativa e interativa (Sim-Sim, 1998), sendo o sorriso, inexoravelmente, uma forma infalível de atrair a atenção dos pais (Brazelton, 2003). Por esta razão, se dá primordial importância ao sorriso nesta etapa, pois proporciona “uma relação de reciprocidade entre o bebé e o seu interlocutor” (Rigolet, 2000, p.22).

De acordo com os autores Silva (2011), e Brazelton e Sparrow (2011), por volta dos três meses de idade, dá-se início ao balbuciar, também designado de tagarelice, gorjeio e ou lalação, momento em que a criança

brinca com os sons da fala, com diferentes tons e intensidades emitindo sons de vogais e gritos agudos. Neste processo há produção de uma maior variedade de vogais ou sílabas tipo consoante/ vogal (CV) ou vogal/consoante (VC) variando na duração e produção (tom), pois o bebê sente que os pais respondem de imediato aos seus sons e estes, por sua vez, tornam-se mais intensos (Brazelton e Sparrow, 2011), pois a criança exprime felicidade e prazer ao emitir sons guturais (Papalia et al., 2009). As primeiras comunicações da criança são respostas reflexas entre a quinta e a sexta semana. O mecanismo reflexo adquire progressivamente com exercícios distintos, generalização e intencionalidade (Siguán, 1984).

É de referir que inicialmente são produzidas mais vogais que consoantes, até existir um maior controlo motor da face, lábios e língua, que é quando o bebê começa a adquirir sons mais posteriores (/p/, /k/, /g/), essencialmente sons explosivos (p/b, k/g), também consideradas as primeiras consoantes por serem adquiridas e requererem um controlo motor mais simples.

Esta forma intencional e imediata de comunicação pré-linguística conduz ao aparecimento da primeira palavra com significado que se designa de vocabulário expressivo. Assim sendo, o balbucio compreende-se na fase dos três, quatro meses de idade até aos seis meses, sendo o período mais significativo para o desenvolvimento do discurso da criança (Bénony, 2002), tornando-o mais eficaz. Os pais assumem, perante estes sons, que é possível descodificar os estados mentais e as intenções da criança, acreditando-se na existência de uma linguagem corporal. O balbucio aparece assim inserido nesta etapa pré-linguística, visto que acaba por influenciar a interação estabelecida entre o bebê e os pais. E se inicialmente o balbucio é produzido pela criança apenas pelo prazer que lhe causa, vai a pouco e pouco fomentando o crescimento da interação desta com os adultos, associando-se a um conjunto de expectativas e antecipações (Aguado, 2002). É, sem dúvida, importante estender o olhar aos percursos da linguagem verbal, delineando os passos que as crianças seguem desde o uso arbitrário dos símbolos até à associação destes a fenómenos do mundo real. Importante é por isso

compreender que o desenvolvimento da linguagem se associa à crescente capacidade de distanciamento do símbolo ou referente, não esquecendo o uso de ações físicas e dos gestos aquando desse desenvolvimento, (Goodwyn, et al., 2000).

Entre os seis e os oito meses é estabelecido o feedback acústico. O bebé começa a adquirir um repertório de sons e gestos convencionais para expressar as suas intenções comunicativas e tende cada vez mais a imitar os sons à medida que os ouve tentando repetir o padrão (fase do jogo vocal), por puro prazer (idem, 2002), dando, sob forma de brincadeira, início a novas sílabas. Por volta dos oito meses, parece claro que o bebé começa a aprender as formas fonológicas dos sons, de palavras como *bebé, dá, pequenino*, que apesar de não terem significado para a criança, esta tem-nas na memória, reconhecendo-as (Jusczyk e Hohne, 1997, in Swingley, 2010).

O choro que até então era motivado por estímulos passa a ser intencional, demonstrando a vontade em querer um objeto ou interação social.

Entre os nove e os doze meses, o bebé começa, então, a responder com tons emotivos à voz materna e imita sons pela sensação agradável em imitá-los e emiti-los. Dá-se início à lalação, sequências consoante/ vogal/ consoante/ vogal (CV/CV), “mamama, papapa, bababa”, construindo assim “*uma cadeia sonora feita de combinações silábicas*” (idem, 2002).

É a fase em que o bebé associa gestos e ruídos (Papalia et al., 2001) como forma de expressão e com o intuito de ver os seus desejos satisfeitos. Neste período, a criança já entende pedidos simples e começa a codificar mensagens, inserindo o jargão na sua intencionalidade comunicativa assim como o balbucio não reduplicativo (CVC ou VCV).

Aos dez meses, o bebé vocaliza e deixa espaço para as respostas dos adultos aparecendo assim a pré-conversação. A criança é vista a falar com objetos, brinquedos e pessoas, mas dialogando em lalação. É este discurso articulado, que dará, numa fase posterior, asas à estrutura sintática da linguagem (frases; linguagem expressiva).

A criança quando tem quase um ano de idade entende muitas palavras familiares e ordens simples associadas a gestos, sendo o apontar o primeiro

gesto a ser utilizado, seguido de gestos socialmente convencionais: acenar de mãos, que significa adeus, abanar de cabeça para a frente e para trás para dizer sim ou não (Papalia et al., 2009). Nesta etapa pré-verbal existe uma continuidade entre a comunicação gestual e os primeiros atos de fala, sendo ambas etapas de um processo contínuo que se inicia logo no primeiro dia de vida. Como destaca Siguán (1984), as primeiras experiências comunicativas com a mãe são decisivas no processo comunicacional. Por um lado, servem de estimulantes ao desejo de comunicar que sucede aos reflexos involuntários e instintivos, por outro lado, estas experiências fazem com que a mãe se torne em conjunto com o bebê, protagonista destas vivências comunicativas, funcionando como um modelo, dando o feedback necessário para que a comunicação se mantenha como frequente e pertinente.

1.2. Comunicação Linguística

A comunicação linguística define-se pelo surgimento de palavras, frases e da sintaxe (Bénony, 2002). Pode referir-se neste sentido o desenvolvimento do sistema fonético-fonológico, sendo este um processo concorrente e articulado que ocorre ao longo de todas as dimensões linguísticas (Lima, 2009). Como já se referiu, podemos entender a linguagem como um conjunto organizado e arbitrário de símbolos cujo significado é partilhado pelos membros da comunidade, cumprindo funções de Comunicação, Regulação da ação e também a nível da Organização do pensamento. Já por volta dos 13 meses as crianças compreendem que uma palavra representa um objeto e acontecimento específico, podendo rapidamente aprender o significado de uma nova palavra. Segundo Papalia e seus colaboradores (2001), a adição de novas palavras ao vocabulário falado é inicialmente lenta, porém à medida que as crianças começam a depender mais das palavras para se expressarem os sons e os ritmos da fala vão-se tornando mais elaborados.

Em termos fisiológicos podemos verificar que a linguagem é produzida através de sons, sendo essencial compreender a Fonética Articulatória (o estudo do modo como são produzidos os sons da fala ou fones). A fala surge

quando se transforma o ar expelido dos pulmões em energia acústica, energia essa a que se dá uma forma específica através da posição relativa dos órgãos da boca e do nariz. Uma compreensão mais profunda da produção de fala exige que se tenham presentes ideias fundamentais sobre o som e sobre percepção auditiva, (Castro, 2004). Já na fase linguística é visível esta capacidade de produção de sons, mas é apenas no período linguístico que surgem as primeiras palavras, sendo estas repetidas pela criança, estabilizando-se e sistematizando-se a sua pronúncia num determinado contexto, havendo posteriormente a generalização a outros contextos semelhantes (Vila, 1990, in Aguado, 2002).

Referindo a perspetiva de Siguán (1984), a partir do primeiro ano de vida as pré-palavras que o bebé adquiriu, tornam-se verdadeiramente palavras, já não necessitando a criança da sugestão do adulto ou da presença atual do estímulo, o que conduz a um aumento das emissões, havendo um alargamento do campo semântico, quer em termos de quantidade, quer a nível de amplitude. Neste primeiro momento da fase linguística, a nível morfosintático, o bebé não distingue ainda o singular do plural, não utilizando artigos, tendo também dificuldade em diferenciar o masculino do feminino. Nesta fase a criança para expressar as suas mensagens, associa os gestos às emissões através da voz.

Cada palavra no vocabulário tem uma história desenvolvimental que começa com a aprendizagem auditiva, passando depois para a aprendizagem da forma e do modo de como são construídas, adicionando-se posteriormente o significado semântico e a aprendizagem da informação gramatical, chegando finalmente às verdadeiras palavras presentes no vocabulário (Swingley, 2010). É entre os 10 e os 14 meses que o bebé pronuncia a primeira palavra, dando-se início ao chamado discurso linguístico, que se refere à expressão verbal que veicula um significado, começando a criança nesta fase a utilizar uma palavra para exprimir uma ideia completa, usando a chamada holofrase, (Papalia et al., 2001).

Por volta dos 12 meses, a criança começa já a emitir sequências de sílabas, que os adultos tendem a reconhecer como palavras, emitindo as

crianças essas expressões no mesmo lugar e no mesmo formato em que foram usadas pelo seu interlocutor adulto, sendo depois repetidas e reforçadas por este, estabilizando-se e sistematizando-se num determinado contexto (Aguado, 2002). Todavia, meses mais tarde, a criança torna-se capaz de extrapolar essa palavra para outros contextos, percebendo que a relação daquela palavra não é arbitrária apenas para o contexto inicial em que a aprendeu.

Por volta dos doze meses e após o período pré-linguístico, a criança começa a falar, produzindo gradualmente as suas primeiras palavras isoladas com compreensão, etapa que se designa de comunicação linguística - *“expressão verbal que transmite significado”* (Papalia et al., 2009), a qual Blaye e Lemaire (2007) dividem em três fases distintas tendo cada uma delas a duração de seis meses. Período das primeiras palavras (12 aos 18 meses e dos 18 aos 24 meses), período lexical (a partir dos 18 meses) e período ulterior (24 aos 30 meses), sendo essencial realçar a importância da imitação na aquisição das primeiras palavras, adquirindo-se a linguagem, não de forma solitária, mas sim intersubjetivamente. Segundo Aguado (2002), é precisamente a intenção comunicativa que o bebé e a mãe atribuem a uma emissão que irá guiar a criança, compreendendo a origem da referência naquele contexto em particular.

É importante salientar que nem sempre é claro o que é de facto a primeira palavra que a criança produz. Os famosos exemplos de «mamã» e «papá» estão muitas vezes a meio caminho entre o balbúcio e a linguagem sendo necessária uma observação atenta para discernir se a criança usa sistematicamente certos conjuntos de sons, nem sempre claramente inteligíveis, para nomear objetos ou situações, ou apenas enquanto jogo vocal. Por outro lado, a criança pode ser capaz de responder adequadamente a sons, ou palavras, que é incapaz de produzir. A idade em que surge a primeira palavra pode ser diferente conforme se considere que se trata de uma palavra compreendida ou de uma palavra produzida. É importante distinguir as capacidades recetivas, ou de compreensão, das capacidades produtivas, ou de expressão, (Castro, 2004). Neste sentido torna possível dizer-se que os bebés compreendem muitas palavras antes de as conseguirem utilizar,

desenvolvendo-se o seu vocabulário passivo mais rapidamente que o vocabulário ativo.

A produção da linguagem é assim um fenómeno que merece a nossa atenção e verifica-se que apesar das diferenças que existem na forma de falar, todos os sujeitos realizam uma mesma forma de atividade, apesar de o fazerem de várias maneiras. Contudo podemos afirmar que, segundo Belinchón e seus colaboradores (1994), a linguagem surge sempre em relação a um conteúdo concetual, selecionando os indivíduos, o conteúdo das mensagens a partir de representações previamente ativadas. Segundo estes autores, a fala assenta em processos cognitivos e motivacionais que não são únicos e exclusivos da atividade linguística, mas para que a fala seja eficaz enquanto processo de comunicação, tem que se utilizar símbolos que possam ser decifrados e interpretados adequadamente pelos interlocutores. Deve realçar-se ainda que a forma como as crianças interpretam o significado das palavras e frases está diretamente dependente das propriedades fonológicas das mesmas (Swingley, 2010).

Segundo os mesmos autores, procede-se a um efetivo aumento lexical entre os dezoito e os vinte e quatro meses, reduplicando, novamente, nos três meses seguintes (Blaye e Lemaire, 2007).

Assim, sustentam que no decorrer do primeiro período (12 aos 18 meses), a criança produz apenas uma palavra - frase, sendo por isso denominado período da holófrase; esta palavra que “expressa um pensamento completo” (Manning, 2006; Papalia et al., 2009; Berger, 2003) adquire vários significados dependendo da forma como é utilizada, ou seja, “uma só palavra encerra o conteúdo de toda uma frase e o significado a atribuir à produção da criança depende totalmente do contexto em que a palavra foi pronunciada.” (Sim-Sim, 1998, p.155)

Na holófrase são usados basicamente bissílabos, mais especificamente onomatopeias (e.g. au-au; papá; mémé). Ainda nesta fase, a criança utiliza o “jargão”, ou seja, a palavra existente na frase tem um significado ou vários significados traduzidos por entoações diferentes. Após a holófrase existe um avanço significativo quando a criança junta duas palavras para expressar uma

ideia. Geralmente isto sucede por volta dos 18 e os 24 meses, cerca de 8 a 12 meses depois de terem dito a primeira palavra. Segundo Papalia et al., (2001), a primeira frase da criança está relacionada com acontecimentos do quotidiano, objetos, pessoas ou atividades que a rodeiam. As crianças utilizam assim o chamado discurso telegráfico, sendo este uma forma primitiva de frase que consiste apenas no uso de algumas palavras essenciais. Parece ser apenas por volta dos 20 e 30 meses que as crianças adquirem os fundamentos da sintaxe, isto é, as regras para formarem as frases numa linguagem particular, começando o discurso por volta dos 3 anos a ser fluente, mais extenso e complexo.

Ainda no decorrer deste período o vocabulário recetivo parece aumentar, pois são construídos pequenos enunciados sobretudo constituídos por substantivos, alguns verbos e adjetivos. Dá-se uma explosão de vocabulário relativo ao seu mundo envolvente (Blaye e Lemaire, 2011). Por volta dos 18 meses, a criança começa também a desenvolver a função simbólica e a compreender as funções dos objetos (Rigolet, 2006). A criança verbaliza pouco, pois está a interiorizar novo vocabulário, contudo, mais tarde também começa a revelar intenção de exprimir uma ideia ou vontade associando duas a três palavras, sendo esta fase designada por telegráfica “devido à semelhança com a linguagem telegráfica, é muito limitado quanto ao tipo de relações, expressas e, conseqüentemente, à informação transmitida”. (Sim-Sim, 1998, p.157). Deste modo, quando a criança sente que é compreendida, faz a associação das duas a três palavras com mais à-vontade. De acordo com Rigolet e Sim-Sim (1998) este período, que se segue ao uso da linguagem telegráfica, é colossal e eficaz, no sentido em que a criança se torna cada vez mais fluente linguisticamente, havendo um enriquecimento de trocas comunicacionais. Este estágio é, assim, caracterizado por um rápido aumento de vocabulário expressivo.

Confirmando os estudos das autoras supracitadas, esta fase demarca-se pelo rápido crescimento em quantidade e em qualidade das capacidades linguísticas da criança, quer ao nível de linguagem recetiva como de linguagem expressiva.

É próprio da criança entre os vinte e quatro aos trinta e seis meses adquirir palavras funcionais, tais como determinantes artigos definidos (o-a), pronomes (eu), associados a adjetivos e verbos (comi/fazi). Considera-se que o adulto deve orientá-la para uma construção correta das frases, estimulando-a simultaneamente ao nível das áreas de aquisição emergentes, pois prepara-se o início do aumento da estrutura sintática básica da linguagem. Relativamente à expressão sintática, são apenas usadas declarações afirmativas ou negativas. A interrogativa é uma destas declarações com entoação, a forma linguística não é alterada. Os tempos verbais utilizados são o presente, o passado e às vezes o futuro.

É ainda nesta fase que as crianças cometem erros que a autora designa de “*generalizações abusivas*” (Rigolet, 1998, p.74), pois a criança elabora regras linguísticas que extrai progressivamente do que ouve à sua volta (e.g. fazi/comi).

Apesar de ser capaz de discriminar os sons aquando da sua produção, Rigolet (1998) e Sim-Sim et al., (2008) afirmam que as crianças possuem algumas dificuldades na articulação de alguns fonemas, daí recorrerem a alguns processos de simplificação, tais como omissão, substituição e inversão de um fonema por outro, para simplificar a articulação e a assimilação sendo o seu emprego exagerado, mas que, gradualmente, desaparece à medida que, obtêm um maior controlo motor. Este momento normalmente ocorre aquando a entrada da criança no primeiro ciclo, ou seja, por volta dos seis anos (Sim-Sim et al., 2008).

É frequente entre os 30 e os 36 meses existir uma aparente gaguez, designada da gaguez fisiológica, pois o fluxo de raciocínio nestas idades é tão rápido que a linguagem oral não o consegue acompanhar. É também a “fase da idade dos porquês” (Ruiz e Ortega, 1997) que em idade posterior, aos quatro anos, servirá para exprimir a relação de causa – efeito, em que a criança coloca a questão porque não ouviu a explicação que foi demasiado longa ou que não compreendeu (Ferland, 2006). Contudo, nestas idades as crianças também o fazem sem intenção de obter uma resposta, mas apenas pelo “simples prazer de perguntar” (Rigolet, 1998, p.77).

Aos 36 meses a criança já é capaz de discriminar todos os sons da língua materna, produzindo “frases simples, obedecendo ao padrão da ordem básica de palavras da língua a que são expostos, no caso do português, o padrão SVO”, sujeito, verbo, objeto, (Sim-Sim, 1998, p.161) surgindo assim as frases de três palavras, inicialmente indiferente ao tempo verbal.

Doravante surgem os primeiros adjetivos qualificativos e a maior parte dos advérbios que exprimem uma circunstância de tempo, de lugar, de modo, a que se designa de complemento circunstancial (Bénony, 2002). Além disso, durante este período, a substituição do pronome pessoal “mim” pelo “eu”, delimita uma nova etapa no processo de aquisição da linguagem e caracteriza o reconhecimento da sua identidade enquanto pessoa (idem, 2002).

Antes dos cinco/ seis anos, a criança ainda não consegue obter domínio da língua, porém é de salientar que depois de produzir a sua primeira palavra (entre os doze e os quinze meses) a criança acumula rapidamente novos vocábulos e a linguagem amplifica-se, adquirindo gradualmente a competência linguística, ou seja, a percepção da sua língua materna no processo de junção das palavras na frase e /ou discurso baseando-se no vocabulário que ela conhece. Designa-se de língua materna a língua que o falante adquire ainda na infância e que habitualmente fala desde então; língua do seu país de origem.

É ao adquirir o saber linguístico que a criança realiza o conhecimento, ou seja, ao aprender e produzir palavras, expressões e formas gramaticais, a criança aprende a conhecer as qualidades que essas palavras/ expressões/ formas gramaticais significam e, nesta aprendizagem, o mundo desordenado e confuso das sensações, das percepções meramente sensíveis e adquire uma ordem. Com efeito, as formas linguísticas que aprende a identificar e a reproduzir não constituem, na sua totalidade, apenas um instrumento para a exteriorização, mas representam, antes disso, como que um esquema de compreensão da realidade que permite apreendê-la e apreendê-la ordenadamente.

Em suma, é a partir desta fase que a criança adquire um saber acerca da realidade, acerca do mundo exterior que a cerca e do seu próprio mundo interior. Segundo Galceran (2004), podemos sintetizar o desenvolvimento da

linguagem tendo em conta quatro momentos distintos, considerando evoluções quer a nível fonológico, quer em termos articulatórios. A autora sugere que num primeiro momento, até aos 12 meses, está-se perante uma comunicação pré-linguística, marcada pelos gestos e choro, falando-se em termos de desenvolvimento fonológico numa vocalização pré-linguística e em sintonização perceptiva. Dos 12 aos 18 meses, a criança usa a chamada palavra frase, estando-se perante aquilo que a autora designa de fonologia das primeiras 50 palavras. Posteriormente, dos 18 meses até aos 4 anos, a criança avança para a fase telegráfica, utilizando frases simples bem construídas, estando-se perante a fonologia do morfema simples, existindo uma expansão do repertório fonético e uma redução dos processos fonológicos de simplificação da fala. Finalmente, Galceran destaca a fase dos 4 aos 7 anos, onde já se desenvolve uma sintaxe completa, com a utilização de orações coordenadas e subordinadas, estando-se em termos fonológicos, perante o culminar do repertório fonético, sendo a fala fluída e inteligente.

PARTE II – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

CAPÍTULO 1 – CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO: PERCURSO METODOLÓGICO

No decorrer deste capítulo pretendemos desenvolver os aspetos metodológicos essenciais para a concretização do projeto direcionado para a Aquisição da Linguagem na Infância, em idades precoces.

Neste seguimento, serão descritas as opções metodológicas que permitiram passar da teoria e dos pressupostos teóricos para a prática. Pretende-se, assim, clarificar todo o processo de investigação, justificando os procedimentos e opções metodológicas que foram assumidos, podendo resumir-se o caminho seguido no quadro 1.

Deteção do Problema	Caracterização do Problema	Planeamento	Realização da Investigação
1. Decorrente da realidade de trabalho e das suas especificidades, levantamento da questão de investigação	2. Definição concreta do objetivo do estudo, assim como clarificação das hipóteses de investigação e conceitos associados	3. Definição do cronograma de atividades, definição do instrumento e recursos	4. Recolha dos dados e contato com a realidade. Pôr em prática o planeamento teórico metodológico
	Tratamento e Análise dos Dados	Interpretação dos Dados e Conclusões	
	5. Tratamento estatístico dos dados e análise das informações recolhidas, verificação das hipóteses	6. Interpretar tendo por base a teoria e os conceitos de base, definir limitações e avaliar futuras possibilidades	

Quadro 1: Percurso Metodológico

1. Contextualização do Estudo

O estudo retratado nesta tese realizou-se com o objetivo de compreender a aquisição da linguagem no que respeita a palavras e frases em crianças entre os 16 e os 30 meses. A escolha deste tema nasceu do interesse que decorre da atividade profissional que desenvolvo enquanto educadora de infância sendo, por isso, um objetivo decorrente da própria realidade. As questões de investigação traçadas baseiam-se no facto de, neste contexto escolar, se verificarem limitações por parte das crianças no desenvolvimento do discurso, associadas a dificuldades na articulação.

Em termos mais concretos, o ponto de partida desta investigação esteve associado à tentativa de compreender quais as categorias de palavras e tipos de frases que a criança pronuncia, na faixa etária atrás referida (16 a 30 meses).

Pode, assim, definir-se este trabalho como um estudo de carácter quantitativo, desenrolado num contexto de ensino pré-escolar, cujo rumo foi sendo traçado no próprio terreno, tendo esse rumo sido delineado com base na utilização, em termos metodológicos, do Inventário do Desenvolvimento de Habilidades Comunicativas de MacArthur, devendo este espelhar a perceção que pais e educadores possuem acerca da produção da linguagem das crianças, conseguindo, assim, definir o tipo de palavras e frases mais comuns na faixa etária mencionada.

Neste seguimento, foi utilizado o formato de preenchimento de inventário com o objetivo de obter informação, posteriormente analisada, permitindo extrair a resposta para a nossa pergunta inicial ou pergunta de partida: *que quantidade e qualidade de palavras e frases dizem as crianças portuguesas, entre os 16 e os 30 meses de idade?*

Qual o objetivo central da escolha do tema para esta investigação?

O objetivo da investigação aqui trabalhada, como já mencionado previamente, passa por compreender quais as categorias de palavras e frases mais frequentemente proferidas por crianças entre os 16 e 30 meses de idade.

Perante uma problemática tão pouco estudada em Portugal e partindo da afirmação largamente utilizada por educadores em geral, relativamente ao vocabulário de determinada criança ser "muito pobre", cabe, pois, perguntar: o que significa uma criança que apresenta um vocabulário enquadrável em tal categoria? Que tipos de palavras são considerados "próprias" desta ou aquela faixa etária?

Neste sentido, a primeira decisão vinculou-se com a escolha do instrumento considerado adequado e funcional para materializar o objetivo a que nos propomos.

A opção não foi difícil uma vez que tais tipos de instrumentos, para estas idades e com tal minúcia de análise, não são abundantes.

Assim, o Inventário de Desenvolvimento de Habilidades Comunicativas de MacArthur, 16-30 meses, apesar de não se encontrar, ainda, validado para o português europeu mas sim para outros países da Europa, constituiu o instrumento a partir do qual todo o processo de análise de competências linguísticas se levou a cabo uma vez que o mesmo está traduzido e adaptado ao português, encontrando-se em processo de validação.

Consiste, pois, este trabalho, não apenas na obtenção de resultados passíveis de serem analisados à luz de uma amostra por nós levada a cabo no norte de Portugal, mas também para que os mesmos possam ser acrescidos ao total de sujeitos considerados necessários para tornar este instrumento válido para o nosso país.

A afirmação acerca da qualidade vocabular das crianças portuguesas, nesta faixa etária ou posteriores, que revelem atrasos no desempenho comunicativo-linguístico, estará fundamentada pelos resultados obtidos na padronização conseguida através deste instrumento, para o qual colaborei com o meu "grãozinho de areia", ao analisar as distintas categorias do léxico e da morfossintaxe que a este inventário dizem respeito.

2. Instrumento de Avaliação

Sendo este um estudo no âmbito da aquisição e desenvolvimento da linguagem em crianças com pouca idade, justificou-se a aplicação do Inventário do Desenvolvimento de Habilidades Comunicativas MacArthur pois constitui um instrumento válido e fiável em vários países da Europa, encontrando-se em processo para tal, no nosso país.

A avaliação inicial do desenvolvimento das capacidades linguísticas e comunicativas revela uma enorme importância para todos os educadores em geral, uma vez que a deteção precoce de crianças com potenciais problemas constitui o fundamento e o guia para iniciar o mais cedo possível uma eventual intervenção.

Vários estudos demonstram que uma intervenção precoce, realizada antes de um problema se cimentar, constitui a forma mais eficaz de aceder ao nível de desenvolvimento característico das faixas etárias em questão. Na verdade, quanto mais uma criança persistir num caminho de produções desviadas, mais difícil será recuperar uma trajetória evolutiva normal (Cichetti, 1993). A existência de instrumentos de avaliação do desenvolvimento linguístico inicial permitirá também comparar a evolução inicial com desenvolvimentos posteriores.

A grande dificuldade no estudo da linguagem em crianças muito pequenas tem que ver com todo o tempo de observação direta e indireta que exige. Face a este constrangimento, tem vindo a aumentar o interesse pelo emprego de questionários parentais que permitam avaliar as habilidades comunicativas e linguísticas das crianças. Este dado não é novo, existindo múltiplos testes padronizados para avaliar o desenvolvimento psicológico das crianças, que incluem perguntas para os pais, acerca do comportamento dos seus filhos, apesar de poucos apresentarem a quantidade de itens de análise que este apresenta.

Como defende Doyle e seus colaboradores (2009), quando se fala em medidas de análise do desenvolvimento da linguagem com base nas respostas dos pais, as mais usadas são as desenvolvidas por MacArthur-Bates. Este

instrumento existe em duas versões, uma designada de *Palavras e Gestos* (para crianças dos 8 aos 16 meses) e outras de *Palavras e Frases* (para crianças dos 16 aos 30 meses), tendo sido esta última a utilizada neste estudo. Desde a introdução deste inventário, várias investigações foram conduzidas no sentido de verificarem a sua validade. Estes inventários contribuíram, significativamente, para o estudo do desenvolvimento da linguagem, permitindo a identificação de muitos riscos e deficiências no domínio do desenvolvimento da linguagem.

No entanto, apesar de todas as vantagens já destacadas relativamente ao uso destes inventários, a confiança nos pais enquanto informantes tem recebido algumas críticas (Maldonado et al., 2005). Uma delas tem que ver com o facto deste questionário se limitar ao relato dos pais, podendo isto trazer pouca objetividade, porquanto se prende com uma certa “visão imbuída de afetos” e, por consequência, menor índice de imparcialidade no registo dos comportamentos linguísticos que se pretendem analisar, fora de tal âmbito.

Uma outra crítica prende-se com a influência do nível sociocultural. Segundo Fenson e seus colaboradores (1993, in Maldonado et al., 2005), a amostra original usada pelos inventários MacArthur incidiu fortemente sobre famílias da classe média, notando-se que os pais provenientes de meios mais desfavorecidos avaliavam mais negativamente as suas crianças que pais de meios mais desenvolvidos.

Este instrumento já se encontra traduzido para a língua portuguesa, pela Professora Rosa Lima com consultoria da Professora Fernanda Leopoldina. Vários estudos foram realizados no sentido de o validar, sendo esta a versão que a presente investigação utilizou no sentido de contribuir para a validação dos inventários para a população portuguesa. Este instrumento já serviu de base a vários estudos, destacando-se pela utilidade que tem na compreensão do desenvolvimento linguístico.

É, pois, assumido como base o relato parental acerca da capacidade linguística dos seus filhos. Pretende-se reduzir ao máximo a subjetividade ao conferir à educadora o papel de “controladora” dos registos levados a cabo pelos pais.

As escalas de MacArthur destinam-se a reduzir o risco de subjetividade atribuída aos questionários circunscritos aos pais, recorrendo a alguns princípios, tais como o uso de itens lexicais e questões sobre o emprego de morfemas e uso de estruturas muito precisas e concretas, o uso do reconhecimento de comportamentos em vez de recordações e o interesse em comportamentos emergentes que não requerem ou exigem o emprego da retrospeção. As escalas de MacArthur apresentam, portanto, uma série de vantagens sobre outros instrumentos e técnicas que avaliam as capacidades das crianças muito pequenas. Ao considerarmos que os pais contactam prolongadamente com os seus filhos, estes estão bem familiarizados com os recursos que usam para comunicar, sendo isto uma mais-valia em comparação com qualquer observação que se possa fazer da criança.

Uma outra vantagem inerente a este instrumento tem que ver com a sua facilidade de aplicação, sendo bastante objetivo e de fácil preenchimento pelo seu respondente. Esta objetividade permite ainda a aplicação do questionário a um número significativo de sujeitos, aumentando a probabilidade de se conseguirem fazer análises comparativas e generalizações dos dados. Os aspetos que o Inventário MacArthur permite abranger são vários, possibilitando a análise da fonologia, morfologia, sintaxe, alargando-se assim à análise da linguagem expressiva e compreensiva. Por outro lado, a aplicação destas escalas não exige um grande investimento em termos de dinheiro, sendo apenas exigida a impressão em papel dos questionários e o uso de um lápis.

O inventário MacArthur assume os pais como capazes de dar informação acerca do desenvolvimento linguístico dos seus filhos. Numerosas investigações já vieram dar conta do papel ativo dos pais no processo de aquisição da linguagem das crianças (Bruner, 1983). Os pais podem informar acerca do desenvolvimento linguístico dos seus filhos porque são parte ativa desse mesmo desenvolvimento, não só dando o input para a aprendizagem como também auxiliando na modelação desse mesmo input mediante o nível de desenvolvimento da criança, sendo esta modelação guiada por um conhecimento implícito que os inventários Mac Arthur permitem aceder.

Estes inventários e os resultados que permitem obter têm um leque abrangente em termos de aplicação, podendo trazer informações úteis para o contexto investigativo, mas também para o contexto clínico e educativo. O facto de estes inventários serem rápidos em termos de aplicação, preenchimento e análise, permitem analisar uma amostra mais abrangente de sujeitos, contrapondo-se aos morosos estudos de caso por observação que não permitem efetuar análises comparativas tão valiosas entre sujeitos.

Às vantagens indicadas se acresce o estudo já levado a cabo por vários países e respectivos idiomas, facto que a torna muito “trabalhada” nas suas debilidades intrínsecas. Estas escalas (MacArthur) estão adaptadas a várias línguas, incluindo o russo (Christovich, 1996), chinês (mandarim e cantonês) (Tardif, Fletcher, e Liang Zang, 2002), ou espanhol mexicano (Jackson-Maldonado, Thal, Bates e Gutierrez-Clellen, 1993), assim como o italiano (Camaioni, Caselli, Longobardi e Volterra, 1991), o croata (Kovacevic, Jelaska e Brozovic, 1998) ou o islandês (Thordardottir e Weisman, 1996).

A versão portuguesa, utilizada neste estudo, tem uma primeira parte de observações onde se define o objetivo do inventário, destacando-se a importância de compreender o que é normal em cada idade de forma a conseguir-se encontrar modos de ajudar crianças com maiores dificuldades. Posteriormente, neste espaço de observações do inventário deixa-se claro ao sujeito que indique aquilo que o filho/educando sabe dizer. Ainda nesta parte introdutória seguem escritas as instruções de resposta ao inventário, deixando claro ao indivíduo que deve colocar um X ao lado das palavras ou expressões que a criança diz, ou em alguns casos, na frequência com que diz.

O inventário surge dividido em duas partes, a primeira das quais se designa de *Primeiras Palavras*, e que começa por avaliar a capacidade de produção de palavras, independentemente da forma como a criança as profere. A avaliação dessa capacidade de produção é feita a partir de vinte e duas categorias, existindo uma lista de vocabulário inerente a cada uma delas. Num segundo momento desta primeira parte do inventário, os pais são questionados sobre a forma como a criança usa e entende a linguagem. São aqui avaliados

fenômenos semânticos característicos na expressão, tais como a sobre-extensão ou a sub-extensão.

A segunda parte, designada de Morfologia e Sintaxe, visa avaliar o uso de morfemas nominais e verbais, tal como o grau de complexidade das estruturas sintáticas utilizadas pelas crianças. Esta avaliação é feita sobre as palavras, verbos, frases e a construção frásica. Esta segunda parte inclui cinco blocos, destinados a avaliar o domínio de (A) marcadores morfológicos, (B) formas de verbos, (C) morfologias irregulares, bem como níveis de complexidade na estrutura de frase (D e E).

Na parte final do instrumento, tem-se uma série de itens de informação geral que permitirão caracterizar a criança em termos de idade, sexo, relação com pai e mãe, informação sobre a saúde e ainda dados caracterizadores dos pais.

De seguida, irá descrever-se em concreto o inventário, especificando as partes e itens que o compõem.

Dentro do questionário relativo às *Primeiras Palavras*, pede-se, em primeiro lugar, que se analise a capacidade da criança produzir interjeições e sons de animais e objetos, avaliando-se assim as vocalizações. São apresentadas, em listagem, 18 palavras, pedindo-se ao respondente que assinale dentro dessa mesma lista aquelas que a criança diz. Contudo, esta lista não é limitativa, visto que existe uma alínea que permite ao respondente colocar outras interjeições e sons de animais e objetos que não constem na enumeração pré-existente.

Assim, nesta primeira parte, o vocabulário é avaliado a partir de palavras agrupadas em vinte e duas categorias, das quais uma já foi referida- as interjeições. Dentro desta parte do inventário surgem os seguintes pontos: Animais; Veículos; Brinquedos; Alimentos e bebidas; Roupas, calçado e acessórios; Partes do corpo; Utensílios da casa; Móveis e constituintes da casa; Coisas de fora; Lugares onde ir; Gente e pessoas; Palavras e frases para rotinas e fórmulas verbais de saudação; Verbos; Palavras qualificativas; Palavras sobre o tempo; Pronomes; Palavras para perguntar; Preposições e advérbios de lugar e modo; Quantificadores e artigos; Verbos auxiliares;

Palavras conectivas. Existe, também, uma parte B, que pretende verificar como a criança usa e entende a linguagem, numa escala que vai do Ainda Não ao Muitas vezes.

As 22 categorias lexicais compreendem 551 itens. Estes 551 itens possibilitam avaliar o léxico, destacando-se, porém, que nenhuma das categorias é limitativa, pois todas elas têm um espaço onde o respondente pode colocar outras palavras que não constem nas listagens apresentadas. De forma resumida, pode verificar-se a distribuição dos 551 itens pelas 22 categorias no quadro 2:

Interjeições e sons de animais e objetos	18
Animais	38
Veículos	10
Brinquedos	15
Alimentos e bebidas	53
Roupa, calçado e acessórios	37
Partes do corpo	32
Utensílios da casa	43
Móveis e constituintes da casa	25
Coisas de fora	19
Lugares onde ir	17
Gente e pessoas	26
Palavras e frases para rotinas e fórmulas verbais de saudação	27
Verbos	75
Palavras qualificativas	38
Palavras sobre o tempo	10
Pronomes	14
Palavras para perguntar	4
Preposições e advérbios de lugar e modo	26
Quantificadores e artigos	15
Verbos auxiliares	6
Palavras conectivas	3
	551

Quadro 2: Distribuição de itens por categoria Primeiras Palavras

Ainda dentro desta primeira parte do inventário (relativa às primeiras palavras) existe uma parte B, que tem em vista avaliar como a criança usa e entende a linguagem, a partir de uma escala de três níveis: Ainda não; Às vezes; Muitas vezes. Neste ponto, mais do que tentar verificar se a criança diz ou não diz determinadas palavras, pretende-se concluir, de que modo esta entende a linguagem e as associações que dela faz a determinadas pessoas, objetos ou situações.

Avançando para a segunda parte do inventário, esta diz respeito à Morfologia e Sintaxe, estando dividida em cinco partes distintas: a primeira, numa escala de *Ainda Não* até *Muitas vezes*, pretende avaliar formas de palavras, isto é analisar aspetos como o género e o número das palavras, assim como a conjugação verbal.

Mas é no ponto B, que referimos, que se analisam, com maior atenção, as formas verbais, atentando na capacidade da criança utilizar formas de verbos irregulares, havendo uma parte onde o respondente pode colocar outras palavras que a criança diga e que não estejam na lista mencionada. Este ponto apresenta uma listagem com 31 itens, dos quais o respondente deve selecionar quais aqueles que a criança diz. No ponto C voltam a referir-se as formas de palavras, pretendendo analisar-se quais os erros dados pela criança nas terminações de verbos, ou seja, quais os equívocos que esta faz na conjugação verbal, sendo apresentadas 14 possibilidades de erro. Existe, neste ponto, à semelhança dos outros, um espaço para se colocar qualquer outro que não apareça, previamente, nessa mesma listagem.

No ponto D usando a grelha habitual de três níveis, avalia-se a frequência com que a criança é capaz de construir frases, isto é, de combinar palavras. Para além desta questão, é pedido ao respondente que escreva três das frases mais longas que tenha escutado a criança dizer. Por último, atinge-se o ponto “Complexidade de construções e frases” onde, como o próprio nome indica, se pretende avaliar o modo como a criança combina as palavras, construindo, conseqüentemente, as frases. Apresentam-se, assim, 37 pares de frases, tendo o respondente que assinalar em cada um dos pares a frase que mais se assemelha ao modo de a criança falar. O inventário termina com um

espaço designado de Informação Geral, onde se pede a colocação de dados da criança, da respetiva família, assim como do respondente e dos pais.

3. Amostra

O estudo apresentado define-se como exploratório, tendo utilizado um instrumento que já foi traduzido e trabalhado em vários estudos em Portugal, esta tese visa, essencialmente, ajudar na validação desse mesmo instrumento em conjunto com outras investigações a nível nacional.

Com base neste objetivo, foram selecionadas, para recolha de dados, creches do concelho de Vila Nova de Famalicão, localizadas nas freguesias de Calendário, Seide S. Miguel, Vila Nova de Famalicão, Ribeirão e Gavião. A amostra abrangeu diferentes creches, no sentido de se conseguir um número significativo de crianças e, deste modo assegurar a obtenção de um número de dados relevante para uma posterior análise e consequente discussão. Os questionários, com a utilização do inventário MacArthur, foram aplicados aos pais das crianças e às respetivas educadoras, obtendo-se uma amostra de 70 crianças.

Uma outra variável considerada na definição da amostra reporta-se à idade. Tendo em consideração a finalidade do estudo e a aplicabilidade do instrumento, a amostra mostrou-se heterogénea em termos de idade, abrangendo crianças dos 16 aos 30 meses. Esta amostra definiu-se como intencional, visto que foram selecionados, conscientemente, casos representativos do universo do estudo (crianças portuguesas entre os 16 e 30 meses, de ambos os sexos). Obviamente, esta amostra acaba por ser limitativa, uma vez que apenas envolveu sujeitos do norte do país, exigindo assim precaução na sua generalização ao resto do país. O quadro 3 descreve a amostra utilizada quanto à idade e sexo das crianças. A amostra abrangeu 70 crianças com idades compreendidas entre os 16 e os 30 meses. A maioria das crianças da amostra, 16,7% tinham 30 meses, logo seguida pelas de 18 meses com 12% da totalidade.

Idade (meses)	Sexo		Total
	Masculino	Feminino	
16	3	2	5
17	3	1	4
18	6	3	9
19	3	0	3
20	2	0	2
21	3	1	4
22	3	1	4
23	3	2	5
24	2	3	5
25	2	0	2
26	2	1	3
27	0	5	5
28	1	3	4
29	1	2	3
30	9	3	12
	43	27	70

Quadro 3. Constituição da amostra

Relativamente à variável sexo, 61,3% das crianças eram do sexo masculino sendo 38,7% do sexo feminino.

Distribuição das Crianças por Sexo

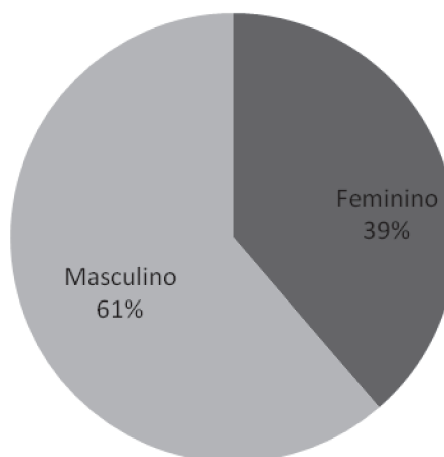


Figura 1: Distribuição de crianças por sexo

Ao utilizar-se o inventário MacArthur, os respondentes não foram as próprias crianças, mas os adultos que as acompanham no seu dia-a-dia: o pai, a mãe e a educadora.

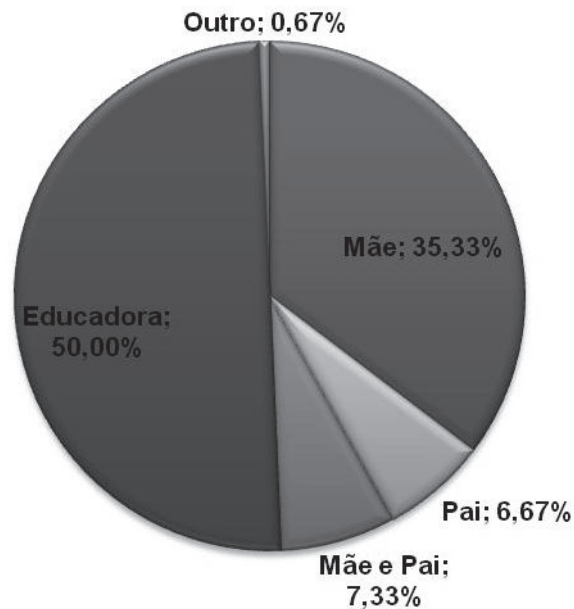


Figura 2: Descrição dos Respondentes ao Inventário

Como se pode ver no gráfico anterior, a maioria dos questionários foi respondido pela Educadora da criança, representando este valor metade do total de respondentes. De seguida a Mãe, em 35,33% das vezes, foi a respondente, ficando ambos os pais com 7,33% da totalidade de respondentes. Apenas 6,67% dos inventários foram respondidos apenas pelo Pai.

Tendo em conta a parte final do inventário MacArthur, torna-se possível descrever de uma melhor forma os dados gerais relativos às crianças abrangidas: dados como a posição que ocupam na família, se têm ou não irmãos e compreender, também, não só com quem passam mais tempo, bem como a escolaridade dos pais.

Começando por observar a Figura 3, a maioria das crianças do estudo são filhos únicos, existindo 24 que têm pelo menos um irmão, sendo uma minoria as que têm dois ou mais.



Figura 3: Distribuição das crianças por posição na família

Analisando assim qual a posição que a criança ocupa na família e o número de filhos na família, a maioria das crianças são o primeiro filho, sendo 23 filhos do meio e apenas uma pequena parte ocupa a posição de terceiro filho ou mais (Figura 4).

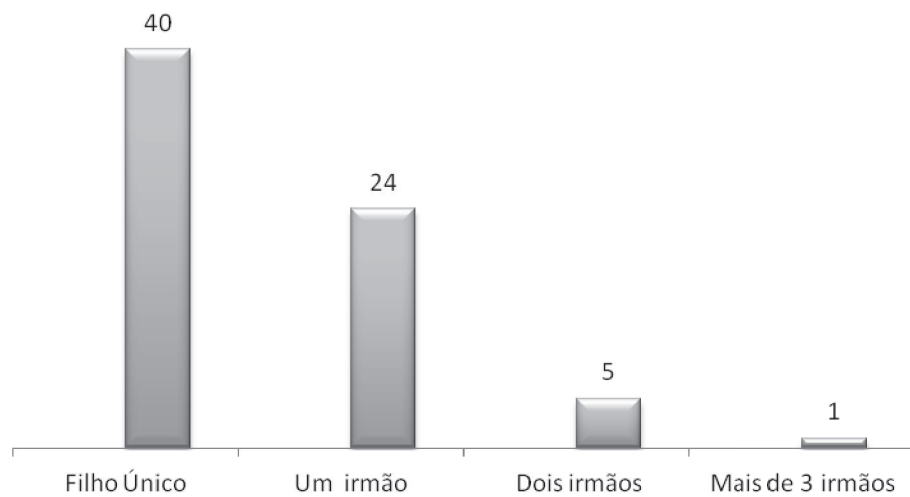


Figura 4: Distribuição das crianças por nº de filhos na família

Um outro aspeto questionado nesta última parte do inventário pretende perceber com quem a criança passa a maior parte do seu tempo. Verificou-se, assim, que uma esmagadora maioria das crianças abordadas o passam na

creche. Em segundo lugar vem a mãe, seguindo-se a avó, e apenas uma criança passa a maioria do tempo com o pai (Figura 5).

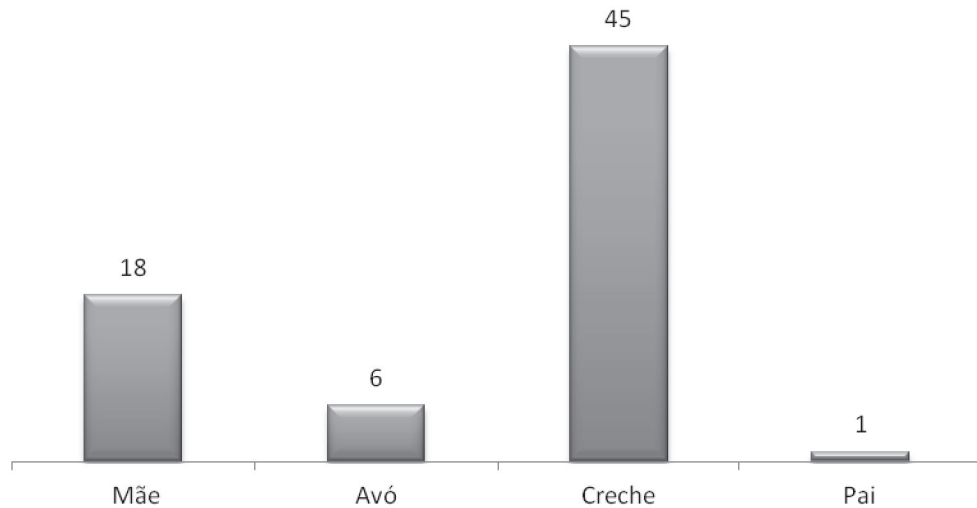


Figura 5: Com quem a criança passa mais tempo

Analisando a escolaridade da mãe e do pai das crianças do estudo, conclui-se que a maioria dos pais possui o 12º ano de escolaridade, seguindo-se a licenciatura e o 9º ano, como se pode verificar nas Figuras 6 e 7.

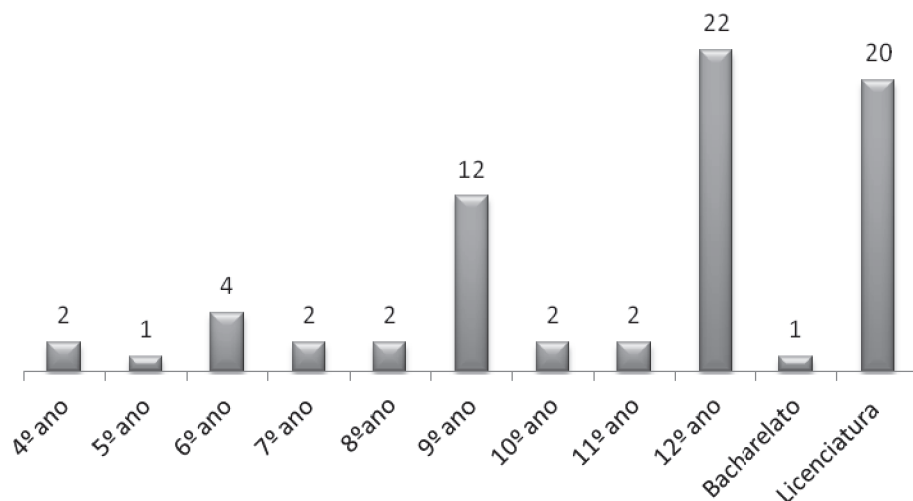


Figura 6: Distribuição das mães por escolaridade

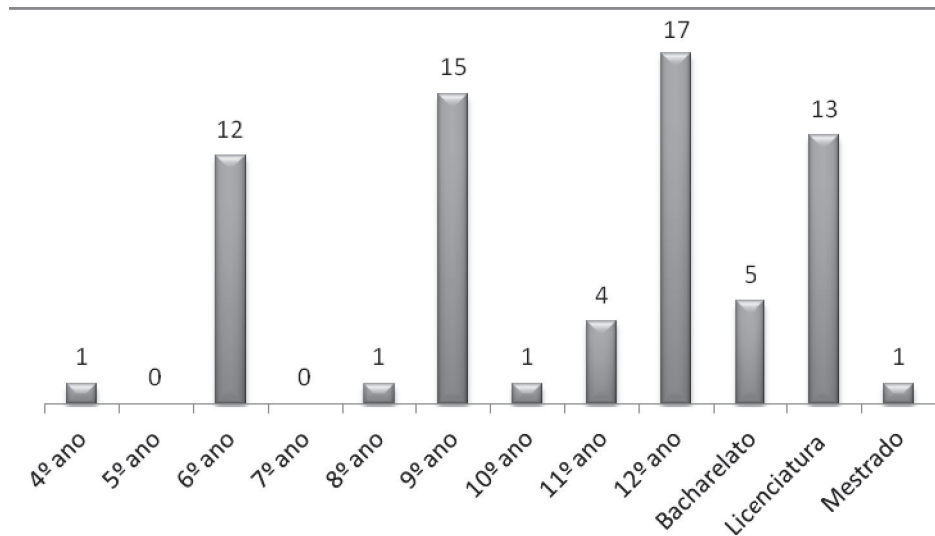


Figura 7: Distribuição dos pais por escolaridade

4. Procedimentos Metodológicos

Como referido previamente, o estudo aqui descrito utilizou o inventário MacArthur para avaliar o desenvolvimento linguístico através da frequência com que as crianças dizem ou não dizem determinadas categorias de palavras. Neste seguimento, e tendo em consideração a base que fundamenta este instrumento, este foi aplicado aos pais e educadoras das crianças, assumindo-se que estes são capazes de dar informação acerca do desenvolvimento linguístico das suas crianças. Num primeiro momento, e após definição da amostra pretendida, foi efetuado contato com as diretoras e coordenadoras pedagógicas das diversas escolas selecionadas do concelho de Vila Nova de Famalicão, alargando-se posteriormente este contato aos respetivos pais e educadoras de infância dessas instituições. A posteriori foram feitas reuniões com os responsáveis das escolas para se definir os objetivos a atingir com o desenvolvimento do estudo e qual a metodologia a ser utilizada.

O feedback recebido foi variável de instituição para instituição, havendo resistência por parte de algumas delas, justificada essencialmente pela extensão do inventário. Contudo, outras escolas revelaram-se bastante prestáveis e foi a partir das mesmas e do interesse que demonstraram que foi possível definir esta amostra de 70 crianças.

Foi elaborado um protocolo que, de forma resumida, explicava os objetivos do trabalho e os passos a seguir, sendo este entregue pessoalmente a cada uma das instituições, assim como o conjunto de exemplares do inventário a utilizar. Foram esclarecidas, junto das escolas, todas as dúvidas respeitantes ao modo de preenchimento, sendo estabelecida uma data de entrega de 30 dias para a recolha dos questionários para análise. No entanto, apesar do apelo ao cumprimento do prazo de entrega, nenhuma das instituições envolvida conseguiu cumprir a data estipulada, entregando os questionários apenas três meses após essa mesma data. Resumidamente, as instituições que colaboraram neste trabalho foram o Centro Social de Calendário (situado na aldeia de Calendário); Centro Social e Cultural Dr. Nuno Simões (situado na aldeia de Calendário); Centro Social de Educação Sol Nascente (situado na aldeia de Ribeirão); Centro Social S. Martinho de Brufe (situado na aldeia de Brufe); Associação Gerações- Educação, Solidariedade e Serviços (situado no centro da cidade de V.N. Famalicão); Creche Mãe- Patronato da Sagrada Família Centro Social Paroquial de Santo Adrião (situado no centro da cidade de V.N. Famalicão).

Os inventários foram preenchidos em casa, pelos pais, sendo poucos aqueles que recorreram à ajuda da educadora de infância para obter esclarecimentos. Quanto às educadoras, preencheram-nos, na sua maioria, no seu local de trabalho, por observação direta da criança, baseada em diálogos informais com as mesmas. Os primeiros questionários foram recebidos a 06 de Maio de 2011, começando a ser introduzidos no SPSS a partir dessa mesma data.

CAPÍTULO 2 – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Após descrição das opções metodológicas tomadas e do percurso assumido, mostra-se essencial apresentar, concretamente, os resultados obtidos a partir da aplicação dos questionários.

De forma a contribuir para a validação do inventário MacArthur para a língua portuguesa, os resultados obtidos a partir deste estudo serão descritos e analisados pela ordem em que surgem apresentados nos próprios inventários.

Num primeiro momento, irão analisar-se os níveis de desempenho em cada área em função da idade. Para cada parte do inventário (cf. estrutura do inventário), consideram-se os níveis médios de desempenho por faixa etária e para a totalidade do grupo ($n = 70$). O efeito da idade é testado através de uma ANOVA, com a idade como fator, sendo adotado um nível de significância de 0.05.

Nesse sentido, primeiramente serão descritos os dados relativos à área lexical e vocabulário, que se insere na primeira parte (primeiras palavras). Posteriormente passar-se-á para a área morfossintática e para as formas de palavras, formas irregulares de verbos, analisando-se também as frases e a parte relativa à complexidade das frases. Os dados foram trabalhados e descritos tendo em conta a variável idade da criança e ainda o respondente, ou seja, se quem respondeu ao questionário foi a mãe, o pai, ambos, ou a educadora.

Num segundo momento faz-se uma análise por itens, com o objetivo de determinar quais os itens (lexicais, morfossintáticos) do inventário que são mais frequentemente produzidos.

1. Desempenho em função da idade

1.1. Área Lexical

1.1.1. Vocabulário

Analisando a primeira parte do inventário, conseguimos identificar quais as palavras que as crianças conseguem dominar e perceber e qual a percentagem de palavras ditas por idade. Os valores médios, relativos à proporção de palavras dominadas, indicam percentagens de cerca de 11% na faixa etária dos 16 meses (64 palavras), e de 67% (370 palavras) aos 30 meses. A média de todo o grupo indica um domínio vocabular de 39% das palavras testadas ($n = 551$), como se pode verificar no gráfico apresentado.

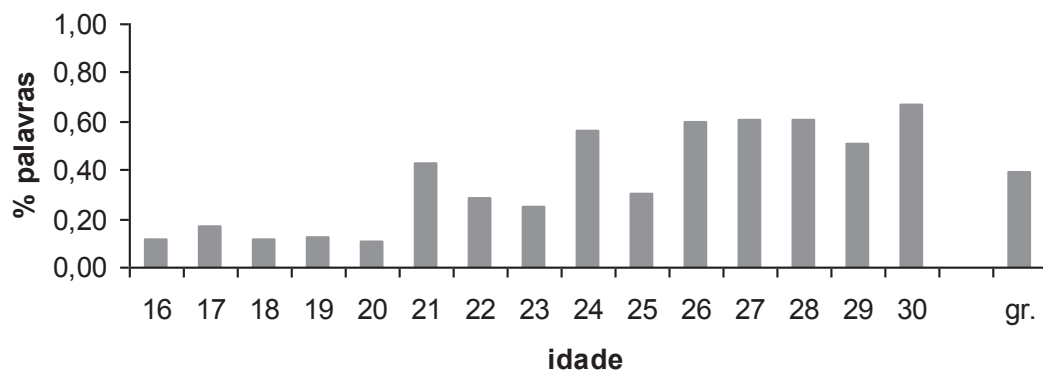


Figura 8: Domínio vocabular por faixa etária (16 aos 30 meses; gr = totalidade do grupo)

A ANOVA indica que a idade tem um efeito significativo na proporção média de palavras dominadas ($F(14, 55) = 7.42, p = 0.000$). Nota-se, ainda, que é aos 30 meses que existe um maior domínio das palavras.

1.1.2. Uso e entendimento da Linguagem

Um outro aspeto avaliado a partir do questionário teve que ver com o entendimento da linguagem a nível lexical, sendo esta análise possível a partir da resposta a 5 itens. As respostas são, por sua vez, dadas através da escolha de uma categoria (*nunca*, *às vezes*, *muitas vezes*). Respostas do tipo “muitas vezes” indicam um domínio mais elevado que respostas do tipo “às vezes” ou “nunca”.

Na figura 9, cada barra representa a totalidade dos itens avaliados ($n = 5$). Os segmentos da barra refletem a proporção média de itens que recebeu cada tipo de resposta (competência nunca manifestada, manifestada às vezes, manifestada muitas vezes). Pode verificar-se que, em média, na faixa etária dos 16 meses, as competências relativas a 64% dos itens (média de 3.2 itens no grupo etário) nunca se manifestam, enquanto 24% se manifestam às vezes, e 12% se manifestam muitas vezes. Olhando para a faixa dos 30 meses, o perfil inverte-se. Cerca de 16% das competências (0.83 itens) nunca se manifestam, 24% manifestam-se às vezes, e 60% manifestam-se muitas vezes.

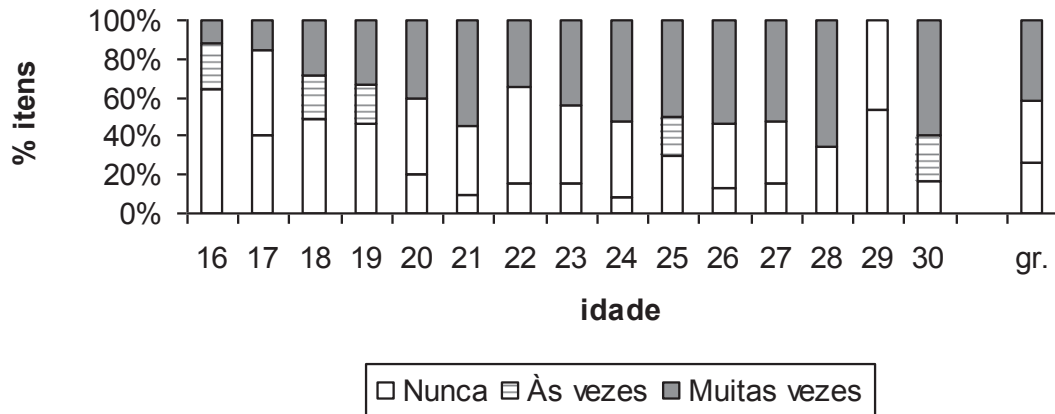


Figura 9: Perfis de uso e entendimento por faixa etária (16 aos 30 meses; gr = totalidade do grupo)

A idade tem um efeito significativo na proporção média de respostas do tipo “nunca” ($F(14, 55) = 3.2, p = 0.001$) e do tipo “muitas vezes” ($F(14, 55) = 2.26, p = 0.016$), mas não nas respostas do tipo “às vezes”, verificando-se que

são as crianças de 30 e 28 meses que têm uma maior capacidade de uso e entendimento da linguagem, sendo, como era esperado, as de 16 meses que apresentam uma menor capacidade.

1.2. Área Morfossintática

1.2.1. Formas de Palavras – Parte 1

Um outro parâmetro a analisar através da aplicação do inventário indica o perfil de domínio de formas de palavras, excluindo a seção relativa à conjugação de formas verbais (itens 1 a 9, da parte 2A). A resposta é dada por escolha de uma categoria (*nunca*, *às vezes*, *muitas vezes*). Respostas do tipo “muitas vezes” indicam um domínio mais elevado que respostas do tipo “às vezes” ou “nunca”.

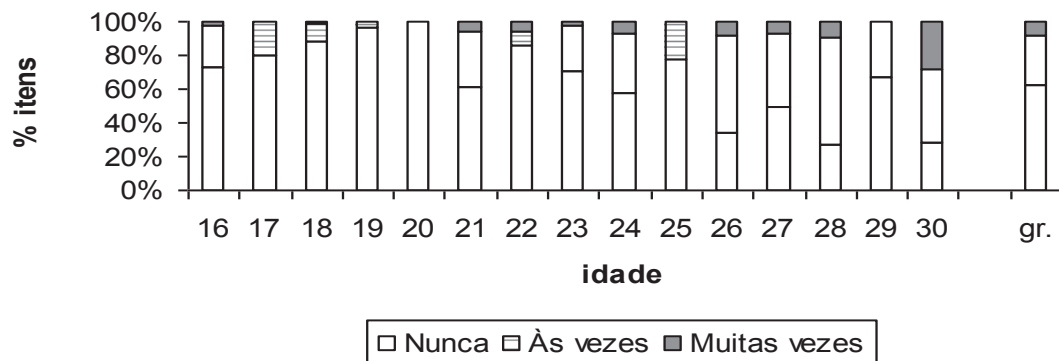


Figura 10: Perfis de domínio de formas de palavras (itens 1 a 9 dos 16 aos 30 meses; gr = totalidade do grupo)

Analisando a figura apresentada, conclui-se que, em média, na faixa etária dos 16 meses, as competências relativas a 73% dos itens (média de 6.6 itens no grupo etário) nunca se manifestam, enquanto 24% se manifestam às vezes e 2% se manifestam muitas vezes. Na faixa dos 30 meses, cerca de 28% das competências (2.5 itens) nunca se manifestam, 44% manifestam-se às vezes, e 28% manifestam-se muitas vezes. Cada barra representa a totalidade dos itens avaliados ($n = 9$). Os segmentos da barra representam a

proporção média de itens que recebeu cada tipo de resposta (competência nunca manifestada, manifestada às vezes, manifestada muitas vezes).

A comparação do domínio de formas de palavras com o uso e entendimento da linguagem revela que o primeiro é mais reduzido, apesar de em ambas serem as crianças mais velhas que apresentam maior capacidade.

Quanto ao aspeto específico da conjugação de formas verbais (item 10 da parte 2A, com 15 questões), que está representado na Figura 11, pode verificar-se que, na faixa dos 16 meses, as competências relativas a 92% dos itens nunca se manifestam e 8% manifestam-se às vezes. Aos 30 meses, 54% das competências continua a não se manifestar nunca. Cada barra representa a totalidade dos itens avaliados ($n = 15$), e os segmentos da barra representam a proporção média de itens que recebeu cada tipo de resposta (competência nunca manifestada, manifestada às vezes, manifestada muitas vezes).

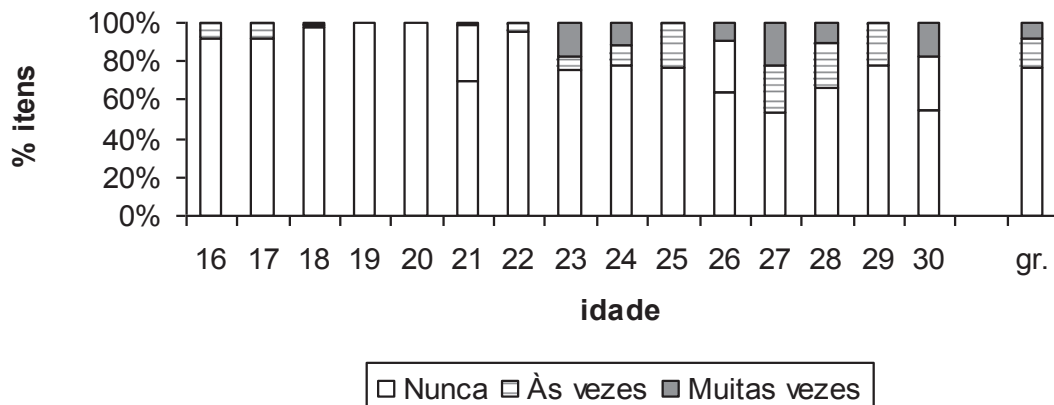


Figura 11: Perfis de domínio Conjugação de Formas verbais (dos 16 aos 30 meses; gr = totalidade do grupo)

No que respeita à Área Morfossintática, Formas de Palavras, a idade tem um efeito significativo em todos os tipos de resposta, quer nos itens de 1 a 9 ($F(14, 55) = 4.86, p = 0.000$ para “nunca”; $F(14, 55) = 2.92, p = 0.002$ para “às vezes”; $F(14, 55) = 2.93, p = 0.002$ para “muitas vezes”), quer na pergunta 10 ($F(14, 55) = 3.11, p = 0.001$ para “nunca”; $F(14, 55) = 2.05, p = 0.03$ para “às vezes”; $F(14, 55) = 2.36, p = 0.012$ para “muitas vezes”).

1.2.2. Formas Irregulares de Verbos

Na Figura 12 apresenta os resultados relativos ao domínio de formas verbais irregulares por idade. Os dados, apresentados em termos de valores médios, indicam 5% de palavras dominadas aos 16 meses e de 34% aos 30 meses, apresentando a média de todo o grupo um domínio vocabular de 14% num total de 28 palavras testadas. Na Figura que se segue, cada barra representa a proporção de palavras testadas que é dominada, em média, pelas crianças dos diferentes grupos etários.

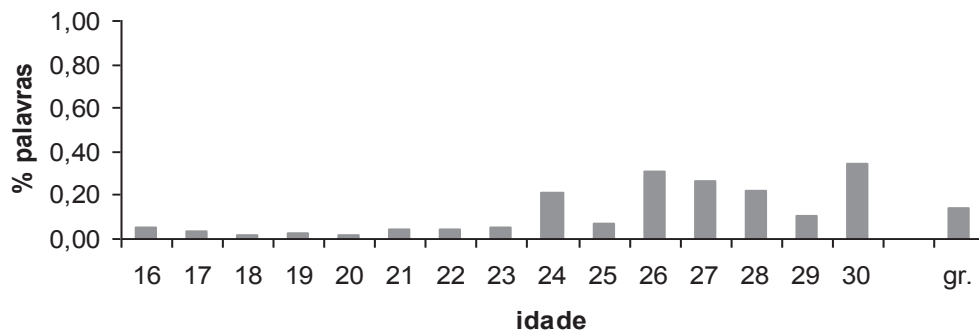


Figura 12: Perfis de domínio de Formas verbais irregulares (itens 1 a 9 dos 16 aos 30 meses)

A idade tem um efeito significativo na proporção média de formas verbais dominadas ($F(14, 55) = 4.11, p = 0.000$), verificando-se que são as crianças mais velhas que apresentam uma maior percentagem de palavras dominadas.

1.2.3. Formas de Palavras – Parte 2

O domínio de formas de palavras por sobreaplicação de regras morfológicas (e.g., eu *sabo*) está representado na Figura 13, observando-se que existe um valor máximo de 25% de itens dominados, aos 22 meses, e valores de 5% e 10% para os 16 e 30 meses, respetivamente. Cada barra do gráfico representa a percentagem de palavras testadas, num total de 14, em

média por faixa etária, não sendo significativo o efeito da idade sobre a produção de sobregeneralizações morfológicas,

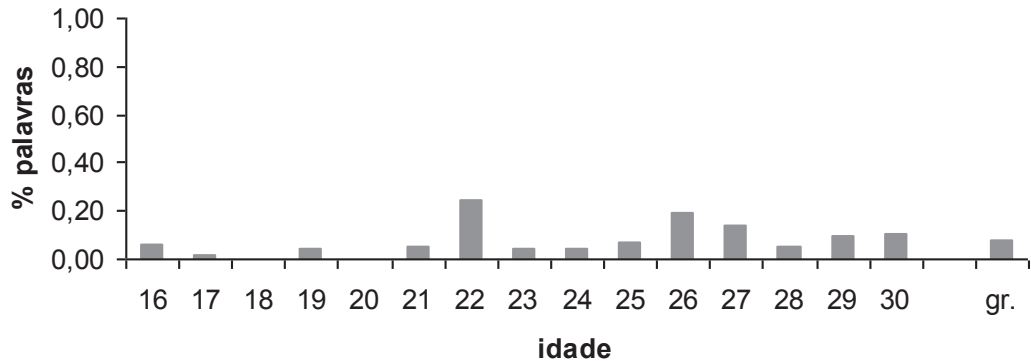


Figura 13: Domínio de sobregeneralizações morfológicas (dos 16 aos 30 meses; gr = totalidade do grupo)

1.2.4. Frases

No inventário MacArthur, existe uma secção que avalia, a partir de um item, a construção de frases. Cada criança está, assim, associada a uma única categoria de resposta (nunca, às vezes, ou muitas vezes). Em cada faixa etária, obteve-se o número médio de respostas a cada categoria, correspondente à proporção de crianças inserida na categoria em causa. Por exemplo, na faixa etária dos 16 meses, composta por 5 crianças, 4 delas foram associadas à resposta “nunca”, enquanto uma criança foi associada à resposta “muitas vezes”. Cada barra representa o item único avaliado ($n = 1$). Os segmentos da barra representam a proporção de crianças associada a cada categoria de respostas (nunca, às vezes, muitas vezes).

Pode verificar-se na Figura, apresentada em baixo, que a média de respostas a “nunca” foi de 80% ou 0.8, enquanto a média de respostas a “às vezes” foi de 20%. Na faixa etária dos 30 meses, todas as 12 crianças foram associadas à resposta “muitas vezes”, gerando uma proporção de 100% ou 1.

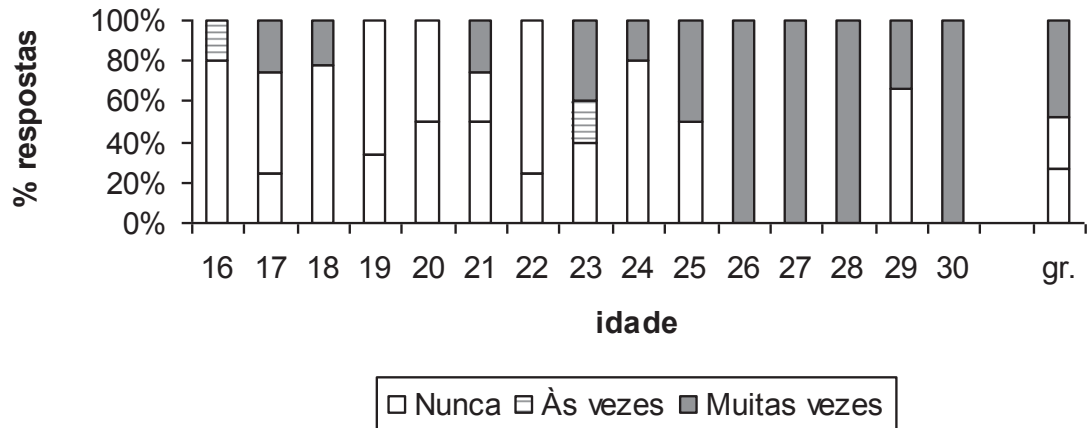


Figura 14: Construção de frases por faixa etária (gr = totalidade do grupo)

No caso da construção de frases, a idade tem um efeito significativo na proporção média de respostas do tipo “nunca” ($F(14, 55) = 3.6, p = 0.000$), “às vezes” ($F(14, 55) = 3.33, p = 0.001$), e “muitas vezes” ($F(14, 55) = 7.08, p = 0.000$). Verificou-se que são as crianças mais velhas (30 meses) que apresentam maior domínio, com 100% de respostas “muitas vezes” nesta faixa etária.

1.2.5. Complexidade de Frases

Os resultados relativos à última parte do inventário indicam o perfil de complexidade de frases, obtido a partir da resposta a 37 itens. A resposta é dada por atribuição, à criança, de um tipo de frase simples ou complexo, existindo também a possibilidade de indicar que a criança não produz nenhum dos tipos de frase (nem o mais simples). As respostas do tipo “Complexas” indicam um domínio mais elevado que respostas do tipo “Simples” e “Nenhum tipo”. Em concreto, os dados indicam que, em média, na faixa etária dos 16 meses, 92% dos itens obteve a resposta “A criança não usa nenhuma das duas construções, nem a mais simples”, 4% dos itens obteve a resposta “A criança usa a construção mais simples” e 4% a resposta “A criança usa a construção mais complexa”.

Na figura 15, cada barra da figura representa a totalidade dos itens avaliados ($n = 37$). Os segmentos da barra representam a proporção média de itens que recebeu cada tipo de resposta (nenhum tipo, simples, complexa). Olhando para a faixa dos 30 meses, 32% dos itens obteve a resposta “nenhum tipo”, 12% a resposta “construção do tipo mais simples” e 55% a resposta “construção do tipo mais complexo”.

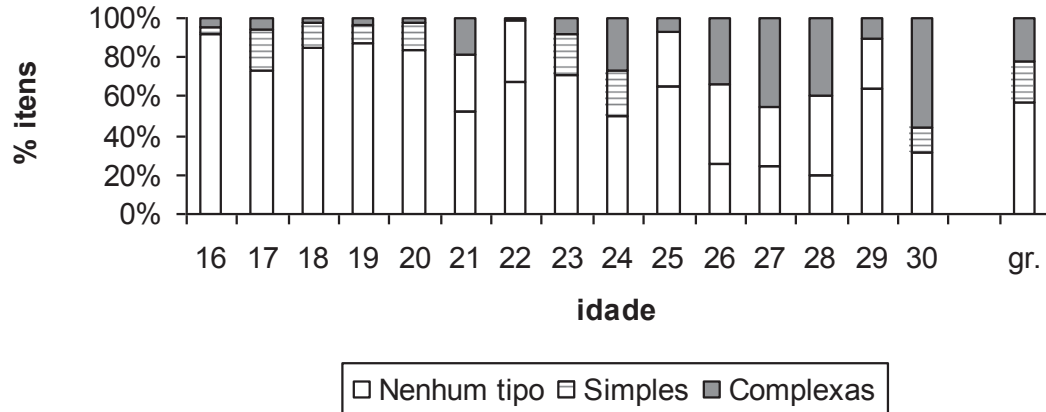


Figura 15: Perfis de complexidade de frases por faixa etária (16-30 meses; gr = totalidade do grupo)

No que respeita ao perfil de frases complexas, a idade tem um efeito significativo na proporção média de respostas do tipo “nenhum tipo” ($F(14, 55) = 2.97, p = 0.002$) e do tipo “Complexas” ($F(14, 55) = 5.48, p = 0.000$), mas não nas respostas do tipo “Simples”.

2. Comparação entre respostas dos pais e respostas das educadoras

Como dito previamente, as respostas aos questionários foram dadas por diferentes respondentes, os pais e educadores das crianças. Neste seguimento, mostrou-se pertinente comparar as respostas dadas por eles. Para tal, foram usados testes t para amostras independentes, sendo os testes aplicados à totalidade da amostra ($n = 70$). Comparou-se, para cada área, a

proporção de respostas do tipo “diz” (áreas com resposta “diz/não diz”) ou a proporção de respostas do tipo “nunca/às vezes/muitas vezes”.

Não se observaram diferenças significativas nas respostas dadas pelos dois grupos em nenhuma das áreas avaliadas ($p > 0.05$). No entanto, registaram-se tendências ($p < 0.1$) para a maior valorização das competências das crianças por parte dos pais, relativamente aos educadores, em três áreas: vocabulário relativo a pessoas ($p = 0.054$), vocabulário relativo ao tempo ($p = 0.062$) e combinação de palavras em frases (parte 2, bloco D). Neste último caso, houve uma tendência para que os pais dessem mais respostas do tipo “muitas vezes” ($p = 0.058$) do que as educadoras.

3. Itens mais frequentes por Idade

Neste ponto da análise dos dados, irá descrever-se mais detalhadamente quais os índices mais frequentes, isto é, aqueles que as crianças dizem mais e que têm um maior índice de sucesso. Tiveram-se em conta os itens individuais, fazendo-se uma avaliação da frequência de ocorrência e da precocidade.

Foi definido que para se considerar uma palavra como sendo dita com mais frequência, esta deve ser dita por 75% das crianças. Portanto, palavras frequentes correspondem àquelas que são ditas por 53 crianças, num total de 70. Para além disso, ter-se-á atenção aos itens que emergem mais cedo (precocidade), logo, aos itens que são ditos em maior proporção pelas crianças de 16 meses.

3.1. Itens mais frequentes: Área Vocabular

Começar-se-á por analisar a área vocabular, sendo esta composta por 551 itens, distribuídos por 22 categorias. Para além da análise de itens individuais (análise inter-item), compara-se o desempenho nas 22 categorias vocabulares (análise inter-categoria).

	Itens frequentes (>53 crianças/ 75% da amostra)	Itens precoces (ocorrências aos 16 meses)
Interjeições e onomatopeias	Ai; auau; cucu; mé; não; oh	Todos exceto “upa”
Animais	Cão; gato	Abelha;bicho;burro;camelo;cão; cavalo;formiga;galinha;gato;leão; macaco;mosca;vaca;urso;tigre; ovelha;passaro;pato;peixe;porco; sapo;tartaruga
Veículos	Não existem itens com mais de 53 ocorrências, o mais frequente é popó com 51	Avião;carro;comboio;mota;popó
Brinquedos	Bola	Balão; bola; boneca; carrinhos; Histórias; lápis; livro; peluche
Alimentos e Bebidas	Água; pão	Água; arroz; banana; batatas; Bolachas; bolo; café; chupa; iogurte; kiwi; laranja; leite; maçã; pão; papa; pêra; queijo; sopa
Roupa, calçado e acessórios	Não existem itens com mais de 53 ocorrências, os mais frequentes são chupeta e sapato com 51	Bata; botas; camisola; casaco; chupeta; cuecas; meias; mochila; sapatilhas; sapato
Partes do Corpo	Mão/s; Pé/s	Barriga; boca; braços; cabeça; cabelo; cara; dedo; maminhas; mão/s; nariz; olhos; orelha; pé/s; perna; pipi
Utensílios	Chupeta	Biberão; chaves; chupeta; cobertor; colher; copo; escova; lixo; luz; mola roupa; pente; pote/penico; tesoura
Móveis e Constituintes da Casa	Porta	Cadeira; cama; espelho; mesa; porta; quarto; sala; sofá
Coisas de Fora	Não existem itens com mais de 53 ocorrências, os mais frequentes são casa; sol com 42	Árvore; casa; chuva; estrela; flor/es; rua; sol
Lugares onde Ir	Não existem itens com mais de 53 ocorrências, o mais frequente é casa com 42	Café; casa; festa; loja; música; parque; praia; rua

Gente e Pessoas	Avó; avô; bebê; mamã; papá	Avó; avô, bebê; educador/nome; madrinha; mamã; médico/doutor; menino; menina; nome menino/s; nome próprio pessoas; padrinho; papá; prima; primo; senhor; senhora; tia; tio
Palavras e frases para rotinas e fórmulas de saudação	Adeus/xau; cocó; olá	Todas exceto olé; por favor
Verbos	Não existem itens com mais de 53 ocorrências, o mais frequente é cair com 40	Andar; beber; calar; cantar; chorar; comer; dar; doer; gostar; ver
Palavras Qualificativas	Não existem itens com mais de 53 ocorrências, o mais frequente é quente com 45	Amarelo; azul; bom; bonito; branco; caca; escuro; feio; frio; lindo; porquinho/porco; preto; quente; sujo; tolo; verde; vermelho
Palavras sobre o tempo	Não existem itens com mais de 53 ocorrências, os mais frequentes são amanhã; noite com 27	Amanhã; hoje; manhã; noite
Palavras para perguntar	Não existem itens com mais de 53 ocorrências, o mais frequente é onde com 23	Onde; quem
Preposições e advérbios de modo e lugar	Não existem itens com mais de 53 ocorrências, os mais frequentes são aqui; ali com 42	A; à; ai; ali; aqui; da
Quantificadores e artigos	Não existem itens com mais de 53 ocorrências, o mais frequente é um com 40	A; cinco; dois/duas; quatro; três
Verbos Auxiliares	Não existem itens com mais de 53 ocorrências, o mais frequente é querer/quero ir com 28	Querer; quero ir
Palavras Conetivas	Não existem itens com mais de 53 ocorrências, os mais frequentes são depois; e com 12	e

Quadro 4: Síntese da análise inter-item na área vocabular

Quanto à área vocabular das interjeições e onomatopeias, a palavra “Não” é a mais frequente independentemente da idade (63 ocorrências, em 70 crianças). Todas as interjeições e onomatopeias testadas tiveram, pelo menos, uma ocorrência na faixa etária dos 16 meses, com exceção da palavra “upa”. Todas têm, portanto, uma emergência precoce.

Relativamente à área vocabular **Nomes de animais**, em comparação com a área vocabular anteriormente analisada, tem menos ocorrências independentemente da idade. Em média as crianças conseguem dizer 4 palavras, enquanto na área das interjeições e onomatopeias, a média é de 5 palavras por criança. As palavras que as crianças dizem com maior frequência são, “cão” com 64 ocorrências, e a palavra “gato”, com 55. As palavras “barata” e melga” são as que menos são ditas com 6 ocorrências cada. Nas crianças de 16 meses, existem palavras onde não há nenhuma ocorrência, como se pode verificar no gráfico apresentado na figura 16.

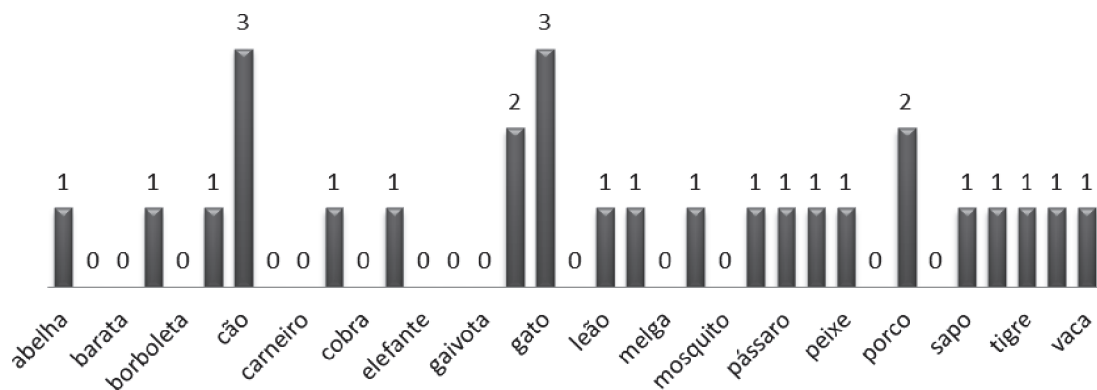


Figura 16: Distribuição das Ocorrências por Palavra na Área Vocabular - Animais (16 meses)

É nos nomes “cão” e “gato” que é registada uma maior frequência, sendo ditas cada uma delas por três crianças, seguidos pelos nomes “galinha” e “rato”, com duas.

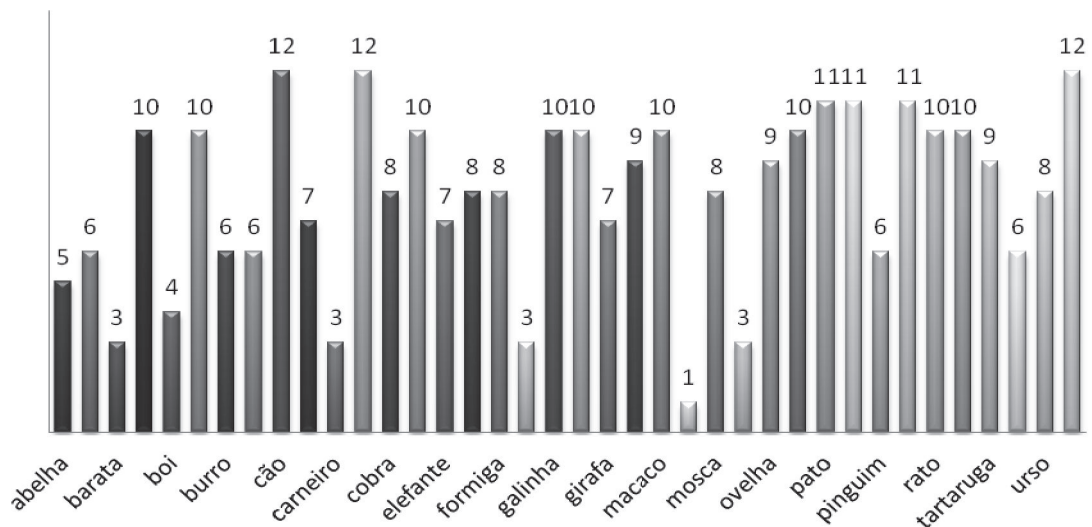


Figura 17: Distribuição das Ocorrências por Palavra na Área Vocabular - Animais (30 meses)

Avançando para a categoria **veículos**, esta apresenta ocorrências em 63 crianças independentemente da idade, tendo por isso menos ocorrências que a área vocabular animais (com 66) e a área interjeições, com ocorrências em 70 crianças, ou seja, em 100% das abrangidas pelo estudo. As palavras “carro”, “mota” e “pópó”, são as únicas que têm pelo menos uma ocorrência em todas as idades. As crianças de 30 meses são as que dizem um maior número de palavras, mesmo as que praticamente não são ditas em nenhuma idade, sendo menos frequentes, “táxi” e “triciclo”, ditas por 7 e 12 crianças respetivamente e apenas pelas que têm 21 e 30 meses.

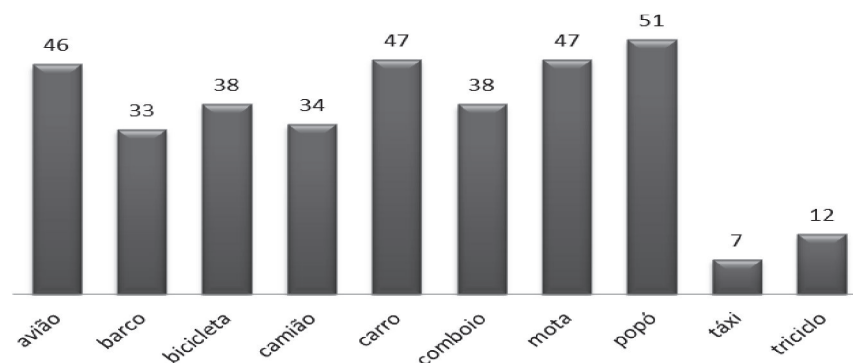


Figura 18: Distribuição das Ocorrências por Palavra na Área Vocabular – Veículos

Na figura 18 é possível verificar-se que, independentemente da idade, a palavra mais frequente é “popó”, e a menos dita, a palavra “táxi”. Se olharmos mais atentamente para as crianças de 16 meses, estas apenas conseguem dizer metade das palavras e, como se pode ver no gráfico 19, não foi verificada nenhuma ocorrência nas palavras: “barco”; “bicicleta”; “camião”; “táxi” e “triciclo”.

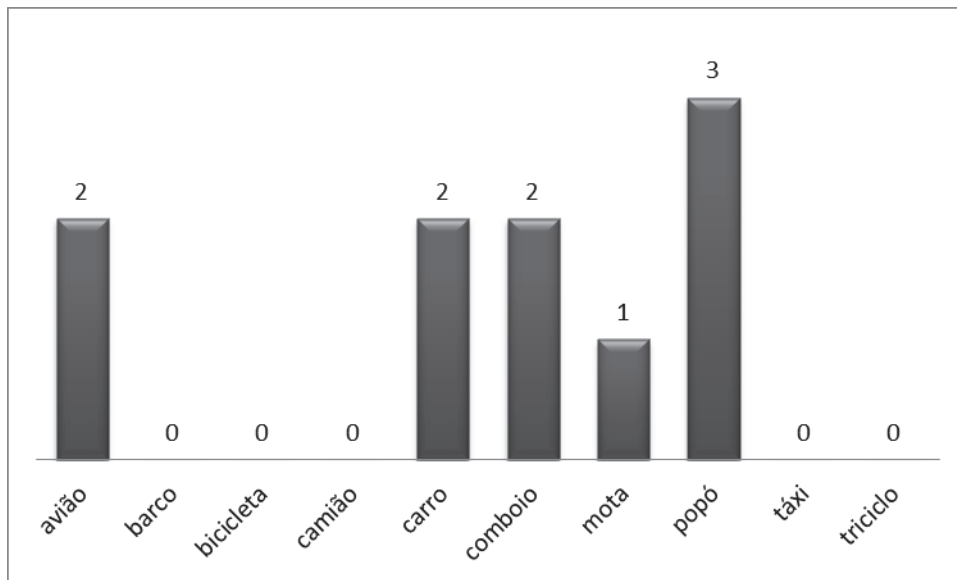


Figura 19: Distribuição das Ocorrências por Palavra na Área Vocabular - Veículos (16 meses)

Quanto à área vocabular **brinquedos**, esta apresenta-se no questionário com 15 palavras, sendo que, independentemente da idade, existiram 65 crianças com ocorrências. Mas, como era de esperar, são as crianças de 30 meses que dizem um maior número de palavras (76 ocorrências). Como se pode verificar no gráfico que se segue, todas as crianças de 30 meses abrangidas pelo estudo dizem pelo menos uma ocorrência, o mesmo acontece com as crianças de 17, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28 e 29 meses. Apenas na faixa etária de 16, 18 e 19 meses, existem crianças que não têm nenhuma ocorrência.

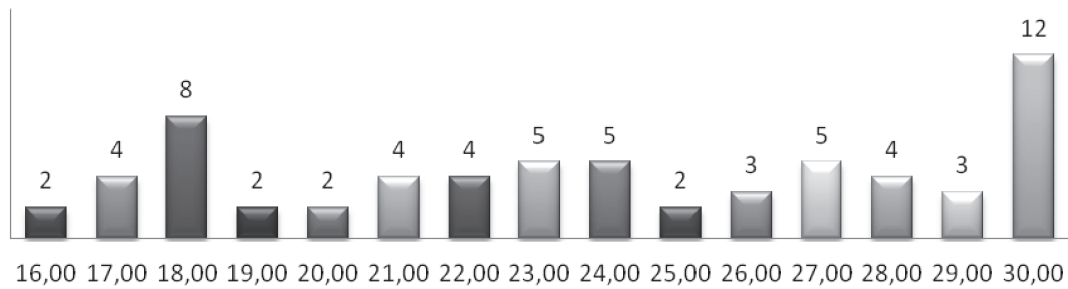


Figura 20: Distribuição das Ocorrências por Idade na área vocabular – Brinquedos

Independentemente da idade, as palavras ditas mais vezes (figura 21) são “bola”, “balão” e “livro”, sendo as menos frequentes, “cozinha”, “pião” e “guizo”. Mas, se olharmos com mais pormenor, verificamos que no caso das crianças de 16 meses, estas apenas dizem 5 das 15 palavras pertencentes a esta área vocabular, sendo elas, “balão”, “bola”, “boneca”, “livro” e “peluche”. Nesta categoria da área vocabular, nota-se uma diferença mais acentuada entre as crianças mais novas e as mais velhas, pois se por um lado as de 16 meses têm ocorrências em apenas 5 palavras, as de 30 meses têm em todas as palavras desta categoria. Apesar disso, as palavras “guizo” e pião” são as menos frequentes. A palavra “bola” é dita por 63 das 70 crianças estudadas, sendo assim a palavra mais frequente desta categoria. Contrariamente, a palavra “guizo”, surge como a menos frequente, sendo dita somente por 6 das crianças estudadas.

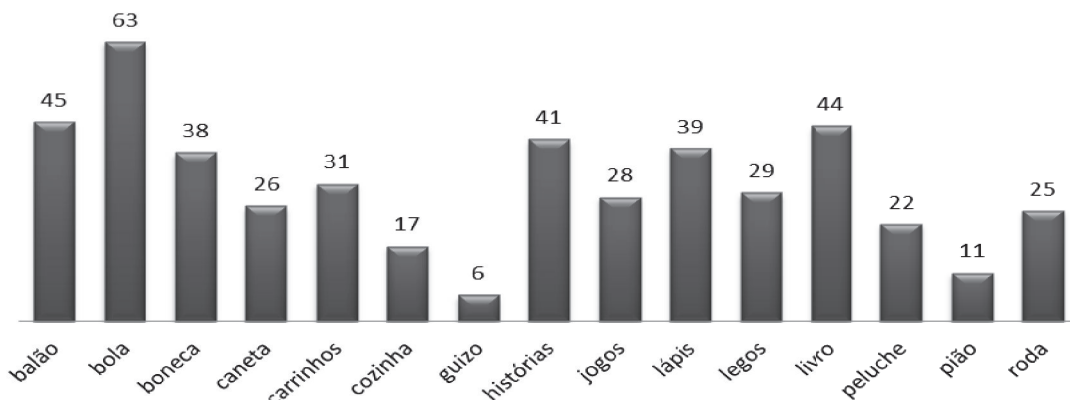


Figura 21: Distribuição das Ocorrências por Palavra na área vocabular - Brinquedos

Na quinta categoria da área vocabular designada por **Alimentos e Bebidas**, são apresentadas 53 palavras, verificando-se a existência de ocorrências em 67 do total das crianças estudadas. Ao analisarmos o gráfico que surge em baixo, verifica-se, uma vez mais, que todas as crianças de 30 meses abrangidas pelo estudo têm pelo menos uma ocorrência, verificando-se o mesmo nas crianças de 18,20,21,22,23,24,25,26,27,28 e 29 meses. Pelo contrário, as idades de 16,17 e 19 meses têm pelo menos uma criança que não diz nenhuma palavra, fazendo realçar que são as crianças mais pequenas que apresentam maiores limitações.

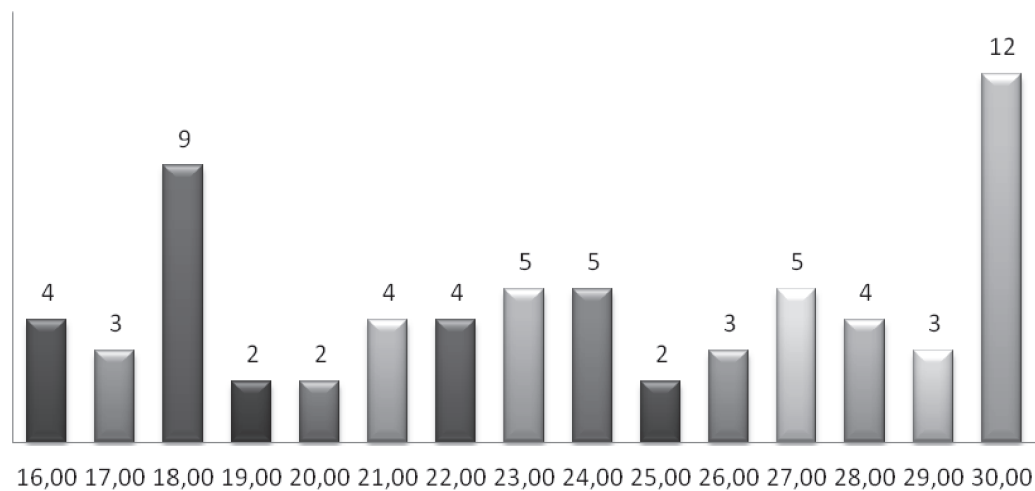


Figura 22: Distribuição das Ocorrências por Idade na área vocabular – Alimentos e Bebidas

No caso desta categoria, apenas a palavra “pão” é dita por pelo menos 75% das crianças, sendo a menos frequente “dióspiros”, dita apenas por 3 crianças. Também pouco frequentes são as palavras, “ameixas” com 6 ocorrências e “compota” com 4.

Na categoria denominada **Roupa, Calçado e Acessórios**, composta por 37 itens, não existe em nenhum deles um número de ocorrências que demonstre que estas palavras são ditas por 75% das crianças. Verifica-se que, das 70 crianças em estudo, 63 é que apresentam alguma ocorrência, existindo portanto 7 meninos que não dizem nenhuma destas palavras. Há, porém, algumas palavras que têm um maior volume de ocorrências, como é o caso das palavras “chupeta” e “sapato”, ditas por 72,8% das crianças estudadas,

seguindo-se a palavra “chapéu”, dita por 67,1 % dos meninos e os itens “meias” e “botas”, são referidos por 65,7% das crianças.

Comparando idades, verifica-se a existência de diferenças entre as crianças mais novas (16 meses) e as crianças mais velhas (30 meses), visto que, enquanto nas primeiras existem ocorrências em apenas 11 dos 37 itens da categoria, nas últimas, verificam-se ocorrências em todas as palavras. Contudo, quer nos meninos de 16 meses quer nos de 30, a palavra “botas”, é a que é dita mais vezes, sendo referida por duas crianças de 16 meses e por 12 de 30.

Avançando para a categoria 7 designada como **Partes do corpo**, a maioria das crianças diz pelo menos um dos itens, existindo apenas 4 dos meninos estudados que não diz nenhum deles. Sem dúvida que as palavras mais frequentemente ditas são as “pé/s” e mão/s”, ditas respetivamente por 88,6% e 81,4% das crianças estudadas. Contrariamente, as menos frequentes são as palavras “tornozelo”, “cotovelo” e “peito”, sendo estas ditas respetivamente por 4,3%, 8,6% e 11,4% dos meninos abordados.

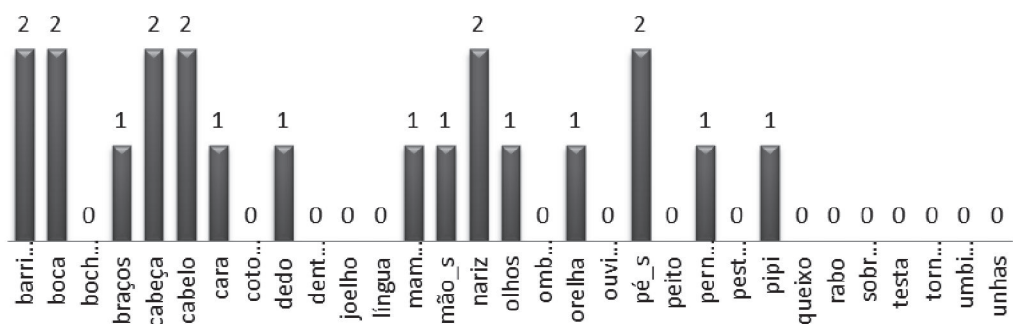


Figura 23: Distribuição das Ocorrências Palavra na área vocabular – Partes do Corpo (16 meses)

Analisando o gráfico apresentado supra, é possível verificar-se que as crianças de 16 meses não têm ocorrências em todas as palavras, mas sim em 46,8 % do total de itens apresentados nesta categoria. Aqueles que são ditos por mais meninos são: “barriga”, “boca”, “cabeça”, “cabelo”, “nariz” e “pé/s”. Já no gráfico seguinte, referente às crianças de 30 meses, está bem visível que estas comparativamente às de 16, dizem um maior número de palavras. Verifica-se que existe pelo menos uma ocorrência em todos os itens, sendo

que, na grande maioria, o número de ocorrências é superior a 8. As palavras mais frequentes, ditas por 12 crianças, são: “boca”, “mão/s”, “olhos”, “orelha”, “pé/s” e “perna/s”, sendo cada uma delas dita por 12 crianças. Os itens menos frequentemente ditos pelos meninos mais velhos são “tornozelo”, com apenas uma ocorrência e “cotovelo”, com duas.

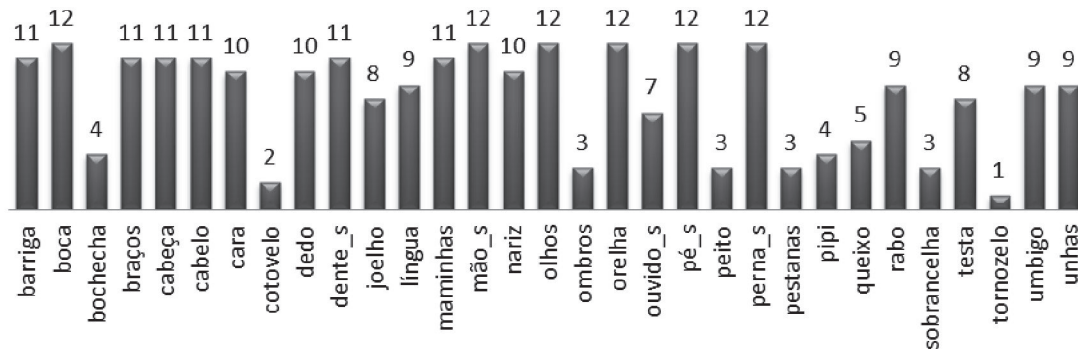


Figura 24: Distribuição das Ocorrências Palavra na área vocabular – Partes do Corpo (30 meses)

Na oitava categoria, **Utensílios da Casa** composta por 43 itens, verifica-se que 63 das 70 crianças estudadas dizem pelo menos um item, sendo o mais frequente, “chupeta”, dito por 78,6% dos meninos, com 55 ocorrências. Com valores também mais elevados de ocorrências, surgem as palavras “luz”, dita por 65,7% dos sujeitos e “colher” e “copo”, ditas por 62,9%. Olhando mais concretamente para as crianças mais novas, estas dizem 30,2% do total de 43 itens desta categoria, sendo que as palavras mais frequentes, com duas ocorrências cada, são “lixo” e “chupeta”.

Analisando agora as crianças mais velhas, no que respeita a esta oitava categoria, existe pelo menos uma ocorrência em todos itens, verificando-se que os mais frequentemente ditos são, “faca”, “lixo” e “luz”, referidos por 12 crianças, cada. Por outro lado, os menos ditos, com 1 e 2 ocorrências respetivamente, são “colónia” e “duche”.

Na categoria **Móveis e Constituintes da Casa** são apresentadas 25 palavras, sendo que do total de 70 crianças, 56 dizem pelo menos uma palavra, o que significa que existem 14 meninos que não dizem nenhuma. Independentemente da idade, a palavra mais frequente, dita por 71,4% dos

sujeitos é “porta”, seguida pelas palavras “mesa” referida por 61,4% e “chão” e “cama”, ambas ditas por 60% das crianças. Se olharmos para o gráfico 25, consegue perceber-se que, ao compararmos as crianças mais novas com as mais velhas, é possível encontrar-se uma maior frequência de palavras ditas nas mais velhas que nas mais novas. Verifica-se que, se por um lado as crianças de 16 meses têm ocorrências em apenas 36% do total de 25 itens, as de 30 meses só não têm ocorrências num único item: “estante”. No caso dos meninos de 16 meses, a palavra dita por mais crianças é “cadeira”, com duas ocorrências, sendo nas de 30 meses as mais frequentes, as palavras, “mesa” e “porta”, com 12 ocorrências cada.

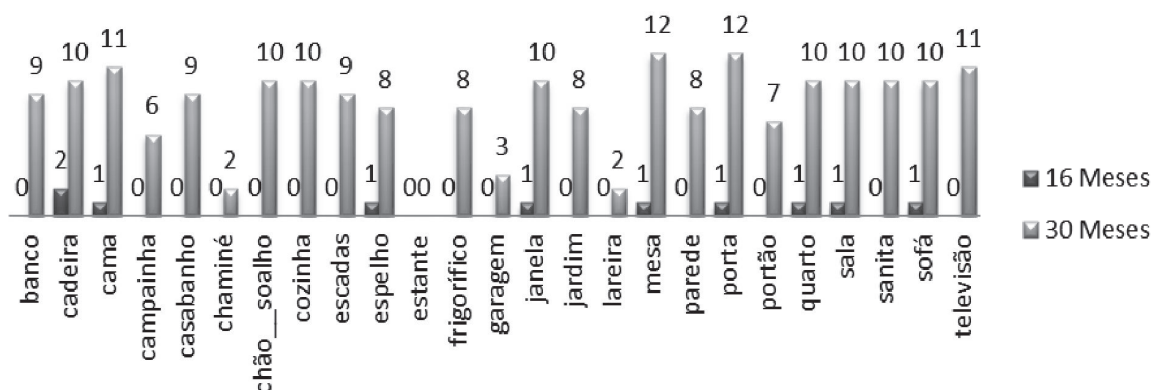


Figura 25: Comparação do número de ocorrências por palavra entre crianças de 16 e 30 meses –Móveis e Constituintes

No referente à área vocabular **Coisas de Fora**, existem ocorrências em 51 crianças, isto é, em 72,9% do total estudado. Nesta categoria, as palavras ditas por mais meninos são: “casa”, “chuva” e “flor/es”, com 60%, 58,6% e 57,1% respetivamente. Já as palavras “erva” e “terra” são as ditas em menor percentagem, respetivamente por 18,6% e 20% dos meninos. De forma sintetizada no gráfico 26, é possível verificar-se que nas crianças de 30 meses existem ocorrências em todas as palavras da categoria, enquanto as de 16 meses dizem 36,8% do total de 19 itens apresentados. Nos sujeitos mais novos, as palavras com maior número de ocorrências são: “árvore” e “flor/es”. Já nos mais velhos, a palavra dita mais vezes, com 12 ocorrências, é “casa”.

Nesta categoria e comparando o número de ocorrências por idade (ver gráfico 27), pode dizer-se que são as crianças mais velhas que têm maior

número de ocorrências. Todas as crianças mais velhas (25,26,27,28,29 e 30 meses), apresentam pelo menos uma ocorrência, não se verificando o mesmo nas idades 16 aos 24 meses, que têm pelo menos uma criança sem nenhuma ocorrência.

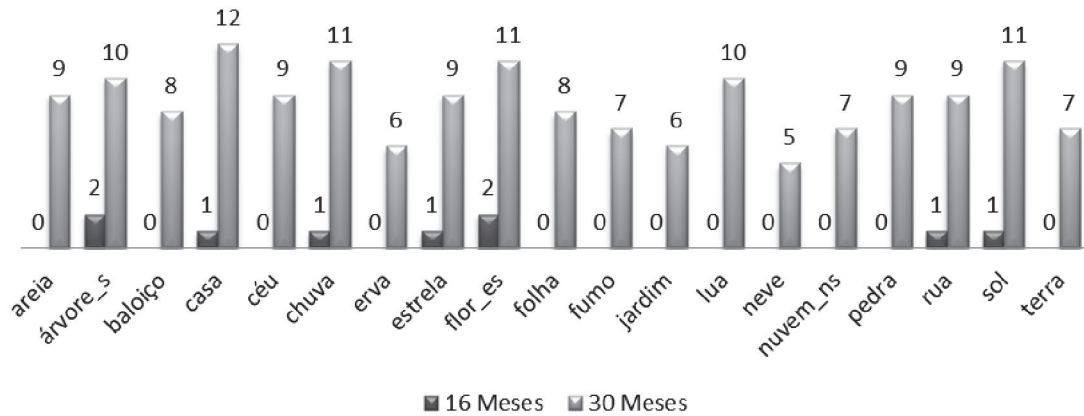


Figura 26: Comparação do número de ocorrências por palavra entre crianças de 16 e 30 meses – Coisas de Fora

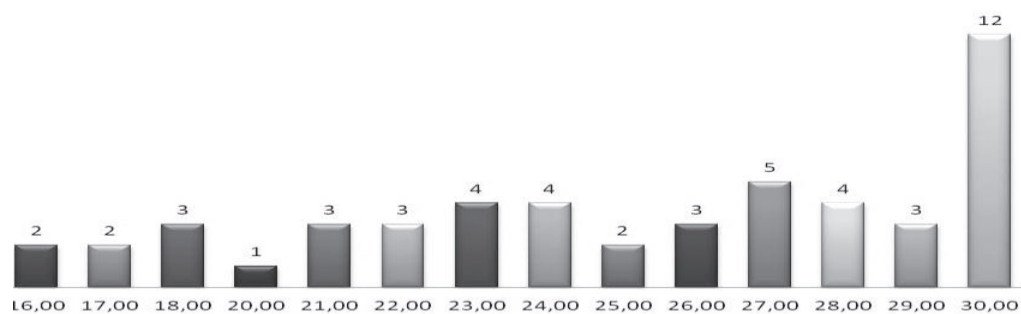


Figura 27: Percentagem de Crianças com Ocorrências por Idade na Categoria *Coisas de Fora*

Relativamente à área vocabular **Lugares onde ir** esta apresenta 17 itens, tendo-se verificado que das 70 crianças estudadas, 53 apresentam ocorrências nesta categoria. As palavras ditas em maior volume, por 62,9% das crianças são “casa” e “escola”, sendo que contrariamente as palavras “circo” e “shopping” são as menos frequentes referidas por 5,71% dos meninos cada.

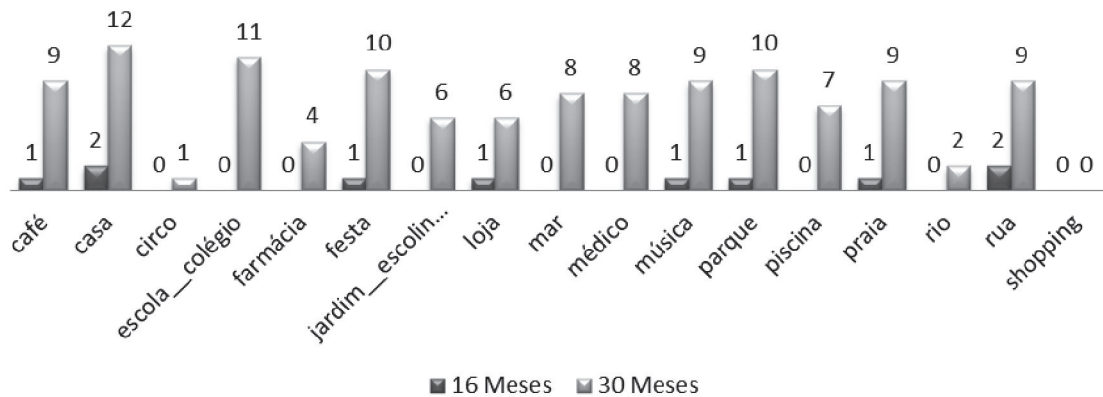


Figura 28: Comparação do número de ocorrências por palavra entre crianças de 16 e 30 meses : Lugares onde ir

No gráfico supra, pode comparar-se o número de crianças que dizem as palavras tendo em conta a idade. Nota-se, de forma evidente, que as crianças de 30 meses dizem um maior número de palavras que as de 16, pois enquanto as primeiras não apresentam nenhuma ocorrência apenas na palavra “shopping”, as mais novas têm ocorrências em 47% do total de 17 itens, não estando assim representadas em 9 palavras. No caso dos meninos mais velhos, as palavras mais frequentes são “casa” e “escola”, ditas por 12 crianças. As crianças mais novas, por sua vez, dizem com maior frequência as palavras “casa” e “rua”, com duas ocorrências cada.

Relativamente à área vocabular **Gente e Pessoas** pode verificar-se que 100% das crianças abrangidas pelo estudo dizem pelo menos uma palavra. Olhando para o gráfico 29, é possível concluir-se que as palavras mais frequentes são “mamã” e “papá”, sendo cada uma delas dita por 95,7% das 70 crianças, isto é, por 67 meninos. De seguida, a mais frequente é a palavra “avó” com 62 ocorrências, dita por 88,6% das crianças. A palavra “bebê” é referida por 85,7% e o item “avô” por 82,9%.

As menos frequentes são, sem sombra de dúvidas, as palavras “bruxa” e “irmã”, sendo a primeira dita unicamente por 10 crianças e a segunda por 15.

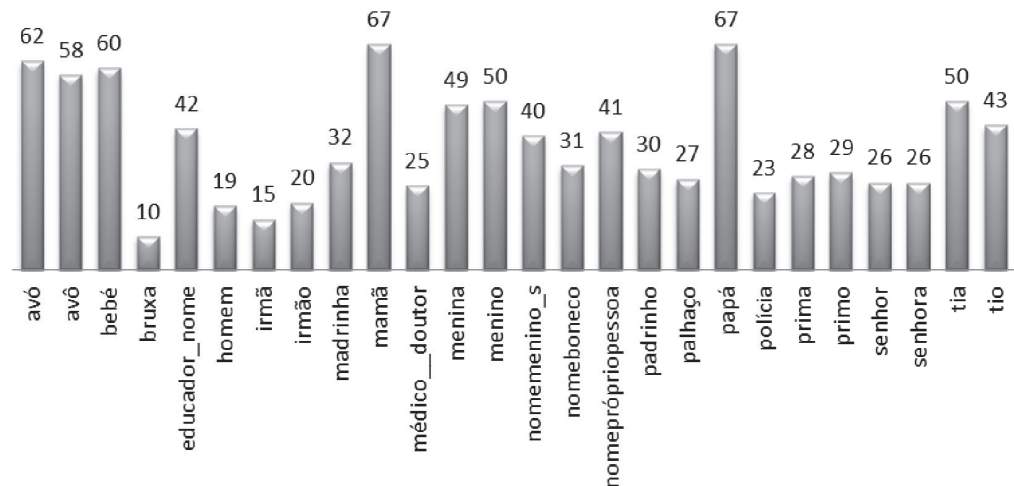


Figura 29: Distribuição de Ocorrências por Palavra –Gente e Pessoas (16 aos 30 meses)

Quanto à categoria denominada **Palavras e Frases para rotinas e fórmulas verbais de saudação** esta apresenta 27 itens, sendo que 68 das 70 crianças estudadas têm pelo menos uma ocorrência dentro desta área vocabular. As palavras ditas com maior frequência são “olá”, “cocó” e “já está”, ditas respectivamente por 66, 60 e 58 crianças. Em relação às palavras com menos ocorrências nesta categoria, tem-se o item “olé”, dito apenas por 18,6% das crianças e os itens “por favor” e “vamos ao parque”, ditos por 28,6%, cada.

Fazendo uma comparação entre as crianças mais novas e as mais velhas nesta categoria (ver figura 30), nota-se que os meninos de 30 meses apresentam pelo menos uma ocorrência em todas as palavras, sendo que, no caso das crianças de 16 meses, existem 7 palavras/frases que nenhum sujeito diz são elas, “obrigado/a”, “olé”, “por favor”, “vamos à rua”, “vamos ao parque”, “vamos comer” e “xixi”. Já as palavras mais frequentes, nestes meninos mais novos, são “olá” com 4 ocorrências e “cocó” com 3. Como já referido, no que respeita às crianças de 30 meses, estas apresentam ocorrências em todas as palavras, sendo que existem 7 que são mais frequentes, por serem ditas por 12 crianças, cada. São elas: “cocó”, “dói”, “já está”, “olá”, “onde está”, e “xixi”. Quanto à palavra menos dita pelos meninos mais velhos, apenas com 3 ocorrências tem-se o item “olé”.

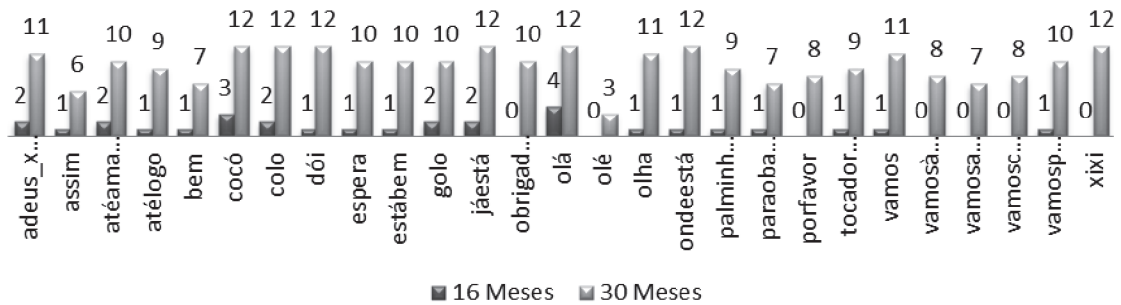


Figura 30: Distribuição de Ocorrências por Palavra – Palavras Frases para Rotinas Formas Verbais de Saudação (16 aos 30 meses)

Relativamente à décima quarta categoria, esta é composta por 75 itens e designa-se por **Verbos (ações, processos e estados)**. Das 70 crianças, 72,9% têm pelo menos uma ocorrência, existindo, por isso, 19 crianças que não dizem nenhuma palavra desta categoria. As idades onde 100% das crianças dizem pelo menos uma palavra são: 20, 24, 26, 28 e 30 meses, notando-se nos restantes que nem todas as crianças dizem pelo menos um item. As palavras mais frequentes nesta categoria são “cair”, dita por 57,1% dos meninos, seguido pelo verbo “andar” com uma percentagem de 54,3% e pelos verbos “beber”, “brincar” e “comer”, referidos por 51,4% das crianças estudadas. Quanto às palavras ditas menos frequentemente são, “espirrar” e “regar” ditas exclusivamente por 6,7% dos bebés, seguindo-se os verbos “assoar” e “ensinar”, com 9,3% e o verbo “arrefecer”, dito por 10,7% dos sujeitos.

Olhando, agora, para a área vocabular das **Palavras Qualificativas** composta por 38 itens, nota-se que das 70 crianças, 80% dizem pelo menos uma destas palavras. Tendo em conta a variável idade, é possível dizer-se que 100% das crianças de 30,29,28,27,26,23,21 e 20 meses, dizem, pelo menos, uma destas palavras, notando-se, nas restantes idades, o não cumprimento dessa totalidade. As palavras mais frequentemente ditas são “quente”, “sujo” e “caca”, com 45,40 e 39 ocorrências, respetivamente. No sentido oposto, com menor frequência, aparecem as palavras, “difícil” e “duro”, ditas apenas por 6 e 11 crianças respetivamente.

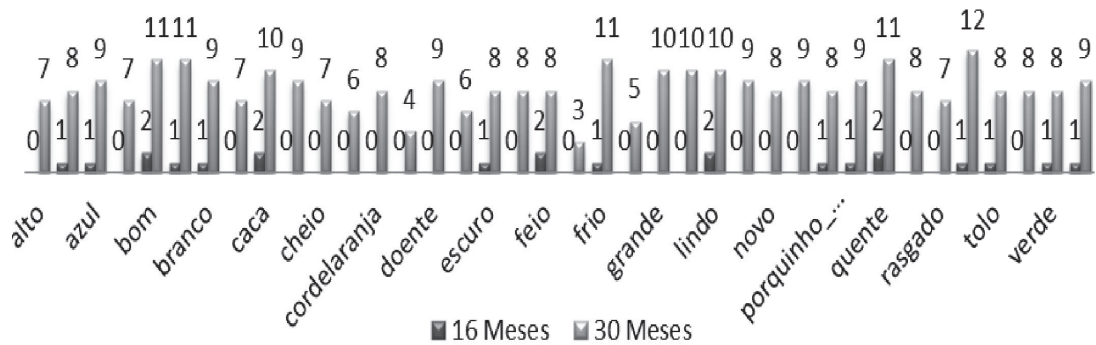


Figura 31: Comparação do número de ocorrências por palavra entre crianças de 16 e 30 meses – Palavras Qualificativas

No gráfico anterior, é visível a comparação entre as crianças mais novas do estudo e as mais velhas. Nota-se que as mais velhas apresentam pelo menos uma ocorrência em cada palavra, algo que, no caso das mais novas, não acontece, uma vez que estas apresentam ocorrências exclusivamente em 44,7% do total de 38 itens. Todas as crianças de 30 meses conseguem dizer “sujo”, sendo esta a palavra mais frequente, seguida das palavras “bom”, “bonito”, “frio” e “quente”, todas ditas por onze crianças. Nas crianças mais velhas, as palavras com menor frequência são “fofo” e “difícil” com 3 e 4 ocorrências cada. Quanto aos meninos de 16 meses, estes apresentam uma maior frequência nos itens “bom”, “caca”, “feio”, “lindo” e “quente”.

Na categoria **Palavras sobre o tempo** composta por 10 itens, verifica-se que apenas 57,1% do total de 70 crianças diz pelo menos uma palavra, sendo apenas nas idades de 26 e 28 meses que 100% das crianças dizem pelo menos um dos itens. As palavras mais frequentes são “amanhã” e “noite”, ditas cada uma delas por 27 crianças, seguindo-se as palavras “dia” e “já”, referidas por 19 meninos. Quanto aos itens com menor número de ocorrências destaca-se “horas”, dito apenas por 5 crianças e as palavras “depois” e “era uma vez”, referidas por 9 sujeitos.

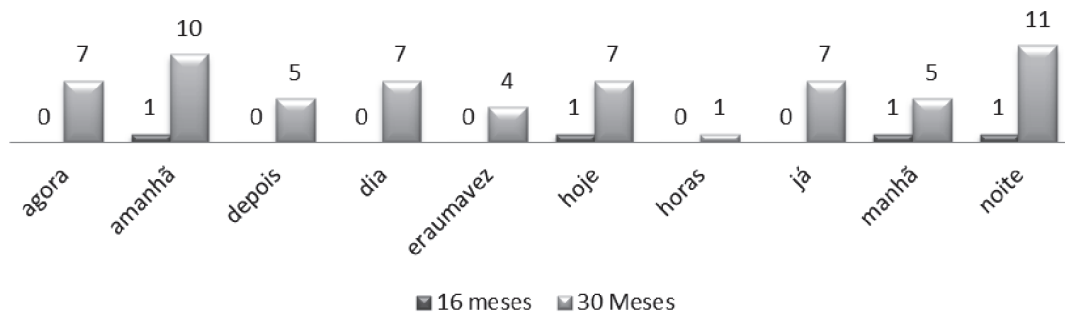


Figura 32: Comparação do número de ocorrências por palavra entre crianças de 16 e 30 meses – Palavras sobre o tempo

Se analisarmos mais atentamente esta categoria, comparando as crianças de 16 com as de 30 meses, verifica-se que nos 30 meses tem-se pelo menos uma ocorrência em cada palavra, já nos 16 meses, tem-se ocorrências em apenas 4 dos 10 itens. As palavras ditas mais frequentemente pelas crianças de 30 meses são “noite” e “amanhã”, com 11 e 10 ocorrências, cada. No caso dos meninos de 16 meses tem-se unicamente uma ocorrência nas quatro palavras que dizem, sendo elas: “amanhã”, “hoje”, “manhã” e “noite”.

Na área vocabular **Palavras para perguntar**, apenas constituída por 4 itens, verifica-se uma aparente dificuldade em todas as idades para dizer estas palavras, visto que em nenhuma delas 100% das crianças tem, pelo menos, uma ocorrência. Do total de 70 crianças, unicamente 44,3% conseguem dizer, no mínimo, uma destas palavras, sendo a mais frequente, “onde”, dita por 23 meninos, contrariamente à menos dita, “quando” com apenas 6 ocorrências. A diferença entre as crianças mais velhas e mais novas tem que ver com o facto de nas de 30 meses se ter pelo menos uma ocorrência em todas as palavras, enquanto nas de 16 meses, se ter apenas uma ocorrência nas palavras “onde” e “quem”.

Em relação à categoria **Preposições e advérbios de lugar e de modo** esta abrange 26 itens. 77,1% das crianças estudadas diz pelo menos uma destas palavras, o que significa que das 70 crianças, 54 têm pelo menos uma ocorrência dentro desta área vocabular. Quanto às palavras mais frequentes, estas são “ali” e “aqui” com 42 ocorrências, seguidas pelo item “fora/lá fora” dito

por 28 crianças. As palavras com menor frequência são “pelo”, com 6 ocorrências e “no”, “por” e “sem”, ditas por 7 crianças, cada.

Mais em pormenor, comparando as crianças de 16 com as de 30 meses, uma vez mais se conclui que as mais velhas têm pelo menos uma ocorrência em cada palavra, sendo que as de 16 meses, dos 26 itens apenas dizem 6. As palavras ditas mais frequentemente pelos meninos mais velhos são “ali” e “aqui” com 11 e 10 ocorrências. No caso das mais novas, a única palavra que se destaca é “aqui” com duas ocorrências.

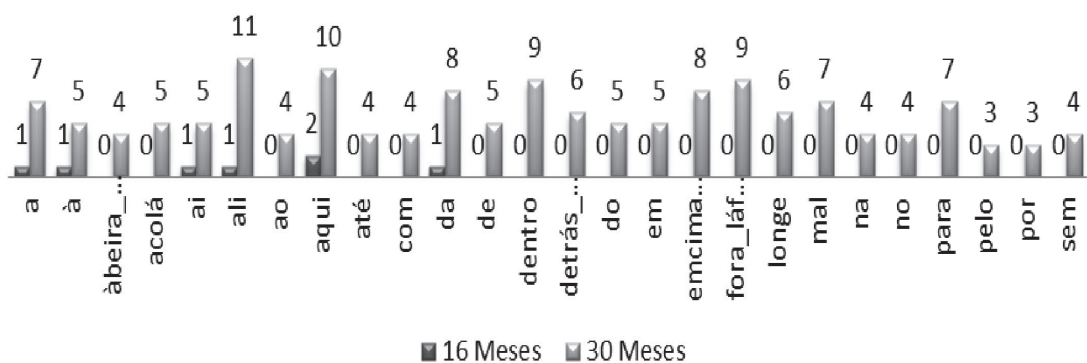


Figura 33: Comparação do número de ocorrências por palavra entre crianças de 16 e 30 meses - Preposições e advérbios de lugar e de modo

Na área vocabular **Quantificadores e artigos**, 75,8% das crianças dizem pelo menos uma palavra, sendo que é nas idades de 17, 20,26 e 27 meses que 100% das crianças estudadas têm no mínimo uma ocorrência. Olhando para o gráfico 34, torna-se claro que os itens com maior frequência são “um”, “dois/duas” e “três”, ditos por 40,39 e 37 crianças respetivamente. As palavras “o”, “os” e “nada”, são as menos frequentemente ditas, tendo, nesta ordem, 7, 8 e 9 ocorrências.

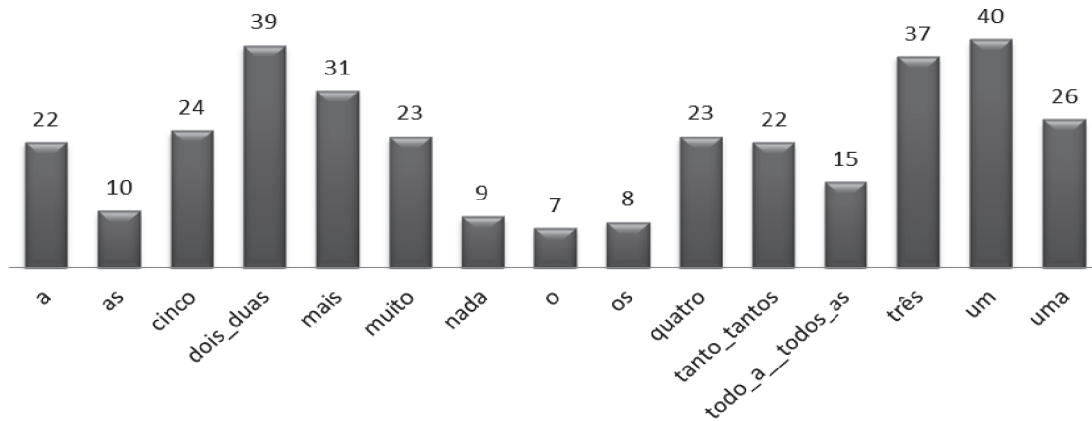


Figura 34: Distribuição de Ocorrências por Palavra – Quantificadores e Artigos (16 aos 30 meses)

O que respeita à categoria **Verbos Auxiliares** esta compõe-se por 6 itens, sendo que apenas 45,7% das crianças diz alguma destas palavras. Se olharmos para o gráfico representado em baixo, verificamos que “querer/”quero ir” é o item com mais ocorrências sendo dito por 28 crianças, seguindo-se o “estar a/estar a dormir”, com 20 ocorrências. É o verbo “haver/hei-de comer”, que obtém um valor mais baixo, existindo apenas duas crianças que dizem esta palavra.

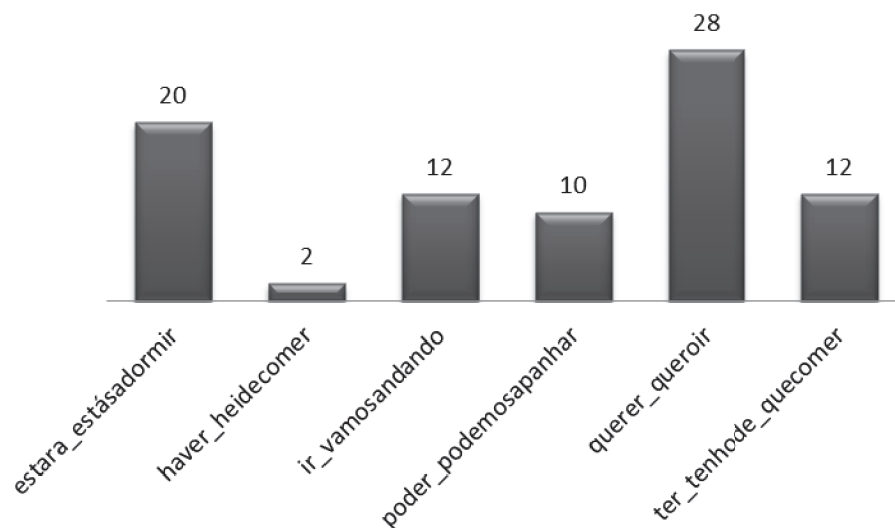


Figura35: Distribuição de Ocorrências por Palavra – Verbos Auxiliares (16 aos 30 meses)

As crianças de 16 meses, nesta categoria, não apresentaram nenhuma ocorrência, sendo que as de 18 e 19 apresentaram apenas duas e as de 20 meses, apenas uma. As únicas idades que apresentam pelo menos uma criança em cada palavra são as de 30 e 24 meses.

Finalmente, na última categoria integrante da primeira parte do questionário, **Palavras conectivas (conjunções)**, constituída somente por 3 itens, apenas 25,7% da totalidade das 70 crianças consegue dizer pelo menos uma palavra desta área vocabular. Existem, assim, idades onde não há nenhuma ocorrência em nenhum destes itens. Quanto às idades com ocorrências, nos 16 meses verifica-se apenas uma ocorrência num dos itens, “e”. Nos 21 e 28 meses existem ocorrências em dois dos itens, sendo nos 24, 27 e 30 meses que temos ocorrências nos três itens da categoria.

Analisando o gráfico 36, torna-se visível que as palavras ditas por mais crianças, são “depois”, “e”, seguidas da palavra “porque”, que é dita por menos duas crianças que as anteriores.

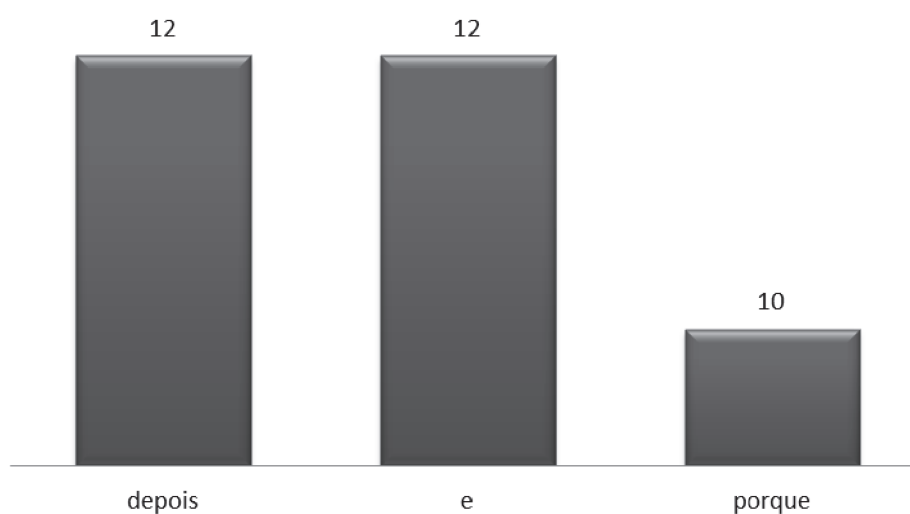


Figura 36: Distribuição de Ocorrências por Palavra – Palavras Conectivas (16 aos 30 meses)

Comparando os meninos de 16 e 30 meses, nesta categoria, a diferença é bastante notória, visto que enquanto as crianças de 30 meses têm ocorrências nos três itens, as de 16 têm somente uma ocorrência numa única palavra: “e”.

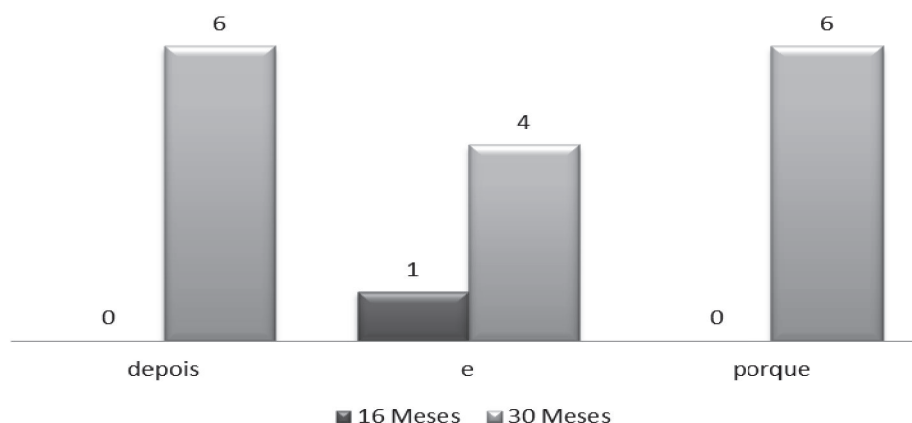


Figura 37: Comparação do número de ocorrências por palavra entre crianças de 16 e 30 meses – Palavras Conectivas

3.2. Itens mais frequentes: Uso e Entendimento da Linguagem

Ainda dentro da primeira parte do inventário, surge um ponto B que pretende avaliar de que forma a criança usa e entende a linguagem. Neste sentido, pretende-se apresentar os resultados relativos a este mesmo ponto, avaliando o modo como os meninos estudados entendem a linguagem e de que forma associam as palavras a determinadas pessoas, objetos ou situações.

Relativamente à primeira questão deste ponto que pretende avaliar se a criança fala de acontecimentos passados ou de pessoas não presentes, 58,6% das crianças do estudo fazem referência a esses acontecimentos, verificando-se que, dentro dessa percentagem, 24 crianças fazem essa referência “às vezes”, enquanto 17 o fazem “muitas vezes”.

Quando é questionado se o filho/a fala de acontecimentos futuros, a percentagem de crianças que o faz é mais reduzida que no ponto anterior, apresentando um valor de 47,1% da totalidade da amostra. Deste volume, 23 crianças falam de acontecimentos futuros “às vezes”, e apenas 10 o fazem “muitas vezes”. Relativamente à questão número três que pretende avaliar se a

criança fala em objetos que não estão presentes, 84,2% das crianças é capaz de o fazer, sendo que destas 59 crianças, 32 falam de objetos sem estes estarem presentes “às vezes” e 27 falam neste aspeto “muitas vezes”.

Na penúltima questão, os respondentes são questionados se o filho/a compreende quando lhe é perguntado sobre algo que não se encontra no quarto, verifica-se que a maioria dos meninos, mais concretamente 50, o fazem “muitas vezes”, sendo que 14, compreendem esta questão, “às vezes”. Finalmente, no que respeita à última questão que pretende perceber se a criança diz o nome da pessoa a que pertence uma coisa, verifica-se que 41 crianças o dizem “muitas vezes” e 19 “às vezes”. Pode então verificar-se que é no segundo item desta parte do inventário, onde as crianças apresentam mais sucesso, verificando-se que a maioria dos meninos consegue falar em objetos que não estão presentes.

Olhando para as figuras em baixo representados verifica-se que de facto são as crianças de 30 meses que mais usam e melhor entendem a linguagem como já demonstrado na fig. 9, p. 78.

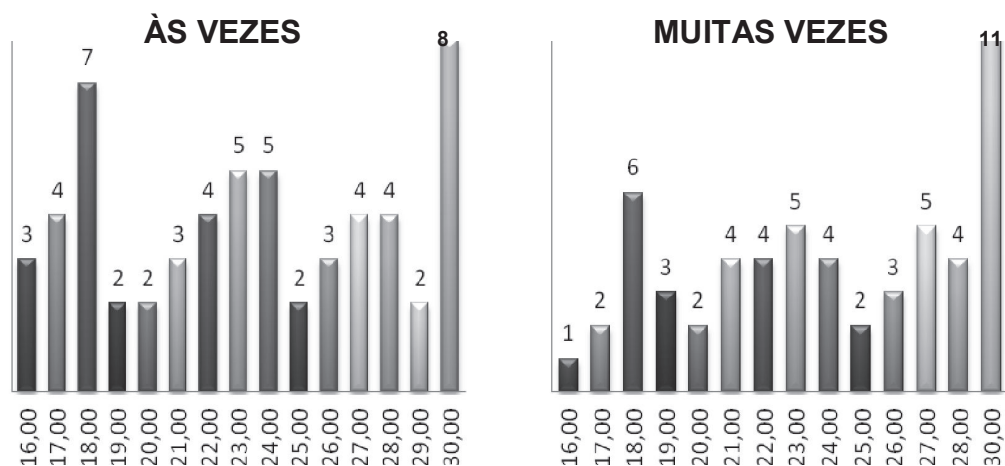


Figura 38: Frequência por idade de como a criança usa e entende a linguagem

Olhando para a frequência das mais novas, de 16 meses, três destas apenas o fazem às vezes, e unicamente uma o faz muitas vezes. Assim sendo é possível verificar-se que 8 meninos de 30 meses às vezes conseguem referir-se a acontecimentos passados, fazer referências ao futuro e atribuir objetos a

peçoas, sendo o número de crianças que o faz muitas vezes, superior (11 meninos).

4. Morfologia e Sintaxe

Avançamos de seguida para a segunda parte do questionário designada de Morfologia e Sintaxe. Num primeiro momento irão ser descritos os resultados que dizem respeito às Formas de Palavras, avançando-se depois para as Formas Verbais, depois surge uma outra parte referente aos erros mais comuns nas terminações verbais. Posteriormente serão apresentados os resultados respeitantes à capacidade de construção de frases, e por último avalia-se a complexidade das construções frásicas.

Iniciando a análise dos resultados do ponto A designado de Formas de palavras. Este resultado demonstra que 25,7% das crianças estudadas ainda não espelham essa capacidade. Genericamente verifica-se que 52 crianças conseguem manifestar o domínio das formas de palavras “às vezes”, sendo que apenas 33 o conseguem demonstrar, “muitas vezes”. Analisando com maior detalhe, no que respeita à capacidade das crianças em dizer palavras no plural quando se referem a mais do que uma coisa, 23 dos meninos fazem-no “às vezes”, sendo que apenas 9 o dizem “muitas vezes”. Quando questionada a capacidade das crianças descreverem atividades no presente como o auxílio de “estar a”, antes do verbo, é verificado que 24 das 70 crianças estudadas o fazem “às vezes”, enquanto 10 usam esta forma de construção frásica “muitas vezes”.

No que respeita à referência a acontecimentos passados conjugando o verbo com as terminações, “ava” e “la”, o número de meninos que o consegue fazer é muito reduzido, visto que apenas 8 deles o fazem “às vezes” e exclusivamente uma criança o faz “muitas vezes”. Por outro lado quando essa conjugação verbal termina em “eu” ou “iu”, o número de meninos com capacidade para fazê-lo aumenta, verificando-se que 25 deles manifestam-no “às vezes”, apesar de apenas um o demonstrar “muitas vezes”.

Ainda dentro da categoria das formas de palavras, no que se refere à construção frásica com a utilização do “está”, antes do verbo de modo a fazer referência ao estado resultante de uma ação, 27 das 70 crianças estudadas utilizam este modo de construção “às vezes”, notando-se uma grande redução no número de crianças que o fazem “muitas vezes”, sendo este apenas de 5 meninos. Quanto à diferenciação do gênero das palavras, ou seja, das formas para masculino e feminino, 31 meninos fazem essa diferenciação “às vezes” e apenas 13 das 70 crianças diferencia as palavras segundo o gênero, “muitas vezes”. Uma outra forma de diferenciação das palavras prende-se ao grau (diminutivo ou aumentativo), notando-se que 17 das crianças faz a atribuição do grau das palavras “às vezes”, sendo que unicamente 5 usam os diferentes graus “muitas vezes”.

Um outro aspeto avaliado nesta categoria das formas de palavras tem que ver com a construção de frases no futuro utilizando o “vou” antes do verbo principal. Quanto a esta capacidade, 18 dos meninos “às vezes” usam esta construção, notando-se que apenas 3 a utilizam “muitas vezes”. Ainda no que respeita à construção de frases no futuro, 18 das crianças estudadas “às vezes” utilizam o “vou, logo” ou “vou, depois”, sendo de 3 o número de meninos que o fazem “muitas vezes”.

Por último nesta categoria é questionada a capacidade das crianças usarem formas diferentes para os verbos, mediante a pessoa referida. Analisando o gráfico 39, torna-se visível, que na listagem de palavras apresentadas, as crianças dizem com maior frequência a forma verbal “come” com 34 ocorrências, seguindo-se a palavra “joga” com 31 e dita por 29 crianças a forma verbal “como”. Contrariamente, as formas verbais com menor número de ocorrências são “jogam” e “partem” ditas por 3 crianças cada. De forma genérica e tendo ainda em consideração o gráfico apresentado, verifica-se que é maior o número de crianças que utilizam as formas verbais apresentadas “às vezes”, sendo mais reduzido o número de meninos que o fazem “muitas vezes”.

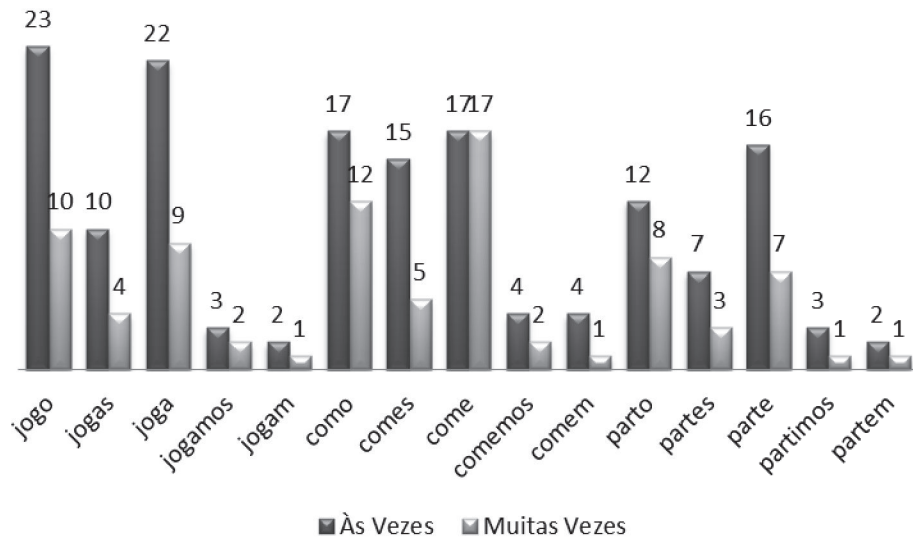


Figura 39: Número de ocorrências por forma verbal utilizada

Fazendo uma análise desta categoria do inventário por idade, e tendo em consideração a Figura 40, é possível reafirmar que as crianças mais velhas, de 30 meses, são as que maior capacidade tem no domínio das formas de palavras. Com menor número de ocorrências aparecem os meninos mais novos. Deve destacar-se que a diferença entre as crianças de 30 meses e as restantes idades é acentuada quer na frequência “às vezes”, quer na de “muitas vezes”.

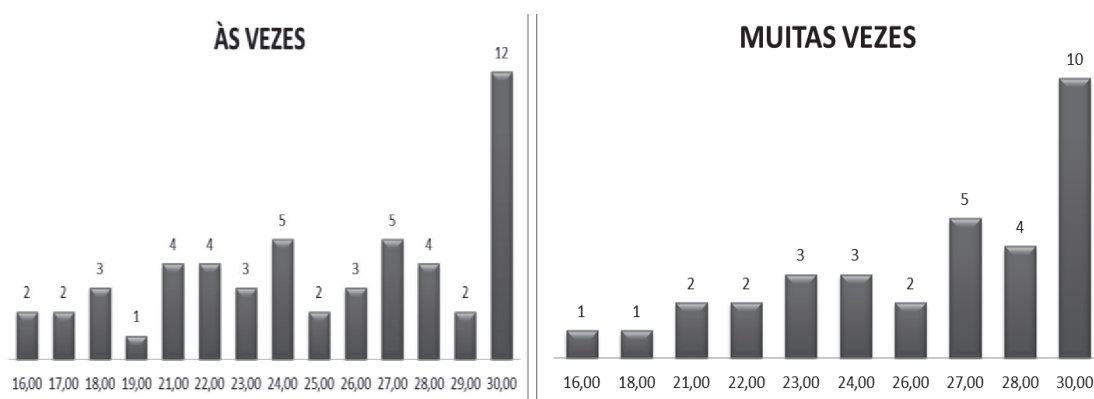


Figura 40: Frequência por idade de como a criança domina as formas de palavras

Ainda dentro da segunda parte do inventário designada de morfologia e sintaxe, surge uma segunda categoria “Formas de Verbos”. Nesta categoria pretende-se verificar quais as formas verbais irregulares que as crianças dizem, apresentando assim uma lista de 31 palavras que podem ser assinaladas. Os resultados demonstram que as formas verbais irregulares ditas por mais crianças são as seguintes, “é” dita por 37 meninos, seguida por “põe” com 30 ocorrências e “aberto” com 23. Relativamente às formas verbais ditas por um número mais reduzido de crianças, destaca-se “eu/ele quis” dita apenas por uma criança, e as formas verbais “eu trouxe” e “ele diz” com duas ocorrências cada.

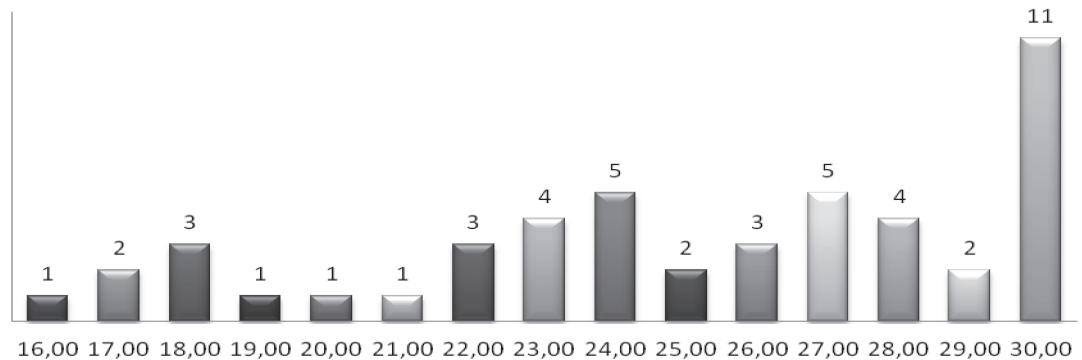


Figura 41: Frequência por idade de formas verbais irregulares

No ponto C da segunda parte do inventário tem-se por objetivo analisar quais os equívocos que as crianças demonstram nas terminações de palavras, assumindo que a existência destes demonstra progresso na linguagem.

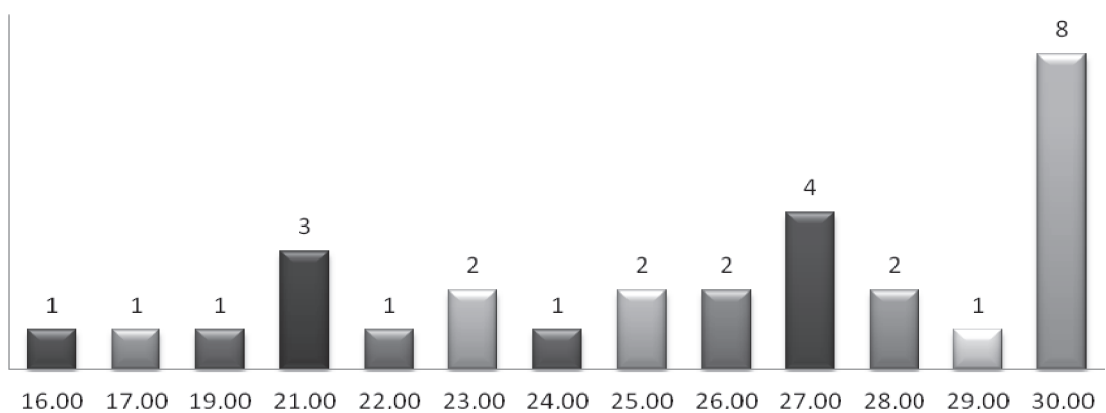


Figura 42: Frequência por idade de equívocos nas palavras

De forma mais detalhada e analisando a figura 42, verifica-se que os equívocos que as crianças dizem com maior frequência são, “sabo” dita por 12 meninos, seguido pela palavra “fazi”, referida por 11 crianças, e igualmente com 7 ocorrências os equívocos “limpado” e “ponhi_ponho”. Por outro lado as ditas por menos sujeitos são “ponhido” e “lês_me” ditas por uma criança cada.

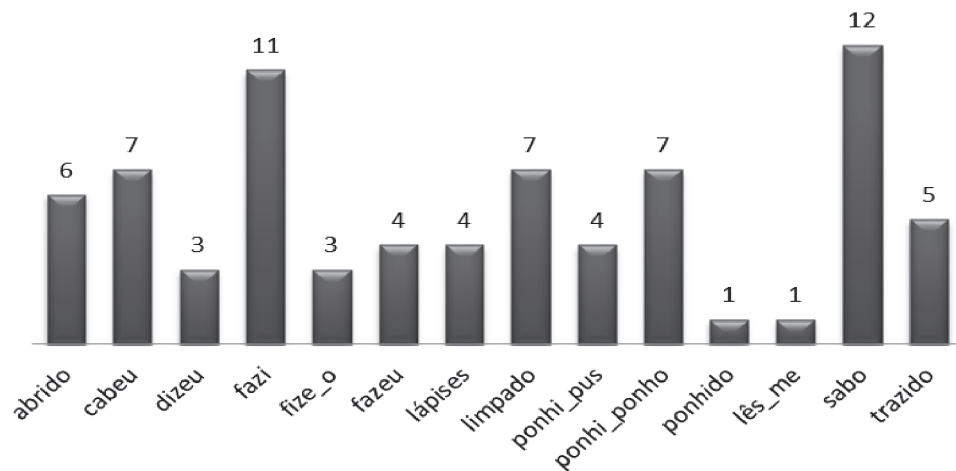


Figura 43: Frequência de crianças por equívoco nas palavras

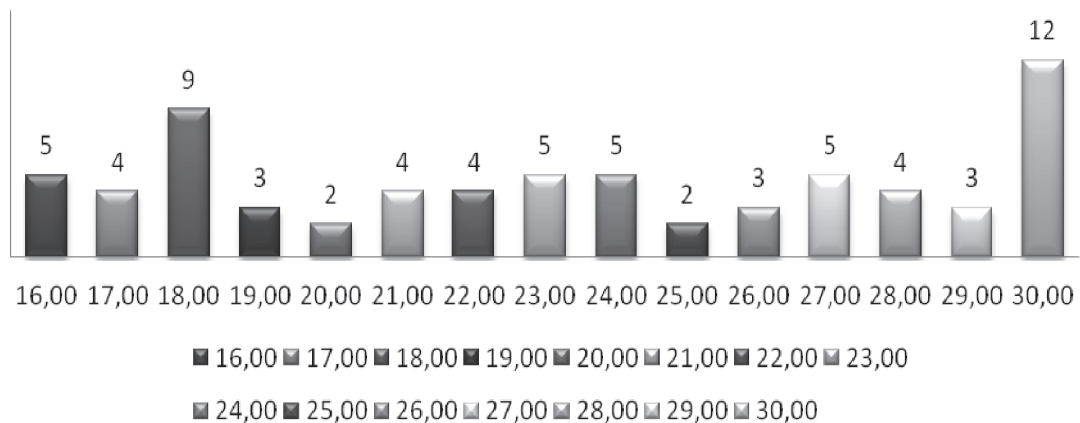


Figura 44: Frequência de crianças capazes de formar frases por idade

Finalmente, avançando para o último ponto do inventário, pretende-se avaliar a capacidade das crianças usarem frases cuja construção é mais complexa. Para tal, foi utilizada uma lista com 37 opções representativas de frases possíveis. As frases que mais são ditas pelas crianças são “bebé quer; eu quero” com 29 ocorrências, e “onde está a mamã? Mamã?” dita por 28

crianças. Já as frases menos referidas pelas crianças com 4 ocorrências cada são “pinto lápis; pinto com lápis” e “ponho cubo; ponho um cubo.

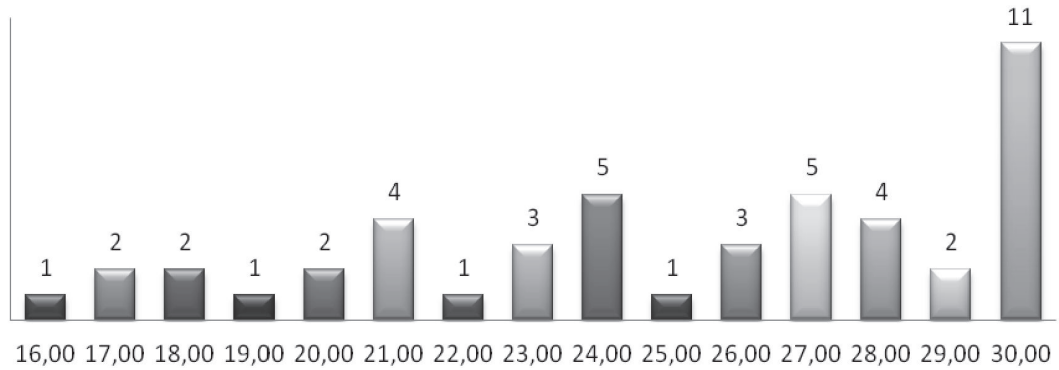


Figura 45: Frequência de crianças com domínio de construção frásica por idades

CAPÍTULO 3 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E REFLEXÕES FINAIS

Neste último capítulo tem-se como pressuposto lembrar quais os objetivos e as questões que se pretenderam responder nesta investigação, de forma a posteriormente se apresentarem as principais conclusões obtidas, destacando alguns pontos do estudo que poderiam ser melhorados e quais as limitações inerentes, a ter em conta em futuras investigações. Desde logo, importa referir que a utilização do Inventário MacArthur enquanto instrumento, serviu para a procura de resultados que ajudassem a normalizar e a prever quer as competências de carácter global, quer as que são específicas ao domínio interativo, comunicativo da criança, nas faixas etárias dos 16 aos 30 meses.

Este inventário permitiu analisar as categorias de palavras e frases mais comuns em crianças dos 16 aos 30 meses, tendo em vista a população portuguesa como foco da investigação, exigindo assim a abrangência de uma amostra significativa da população, sendo que o objetivo passou por uma análise destas conclusões em conjunto com as de outros estudos já realizados em outras regiões do país, de forma a garantir a representatividade pretendida.

Como surge referido na literatura, as primeiras palavras e as frases de duas palavras são das manifestações mais importantes produzidas entre os 16 e os 24 meses, no que respeita à representação simbólica. Essas mudanças têm impacto noutros aspetos do conhecimento da criança, nomeadamente na questão da imitação, jogo simbólico, na causalidade, nas relações espaciais e ainda no que concerne à imagem mental, (Ullastres, in Mayor, 1985).

Pegando assim nos dados analisados e nas conclusões explicitadas no capítulo anterior, pode efetivamente afirmar-se que as crianças mais velhas apresentam melhores resultados em todas as categorias do inventário. Deve no entanto ter-se em atenção que a única variável que foi trabalhada e analisada com maior detalhe foi a idade dos meninos, não se tendo comparado resultados mediante o sexo da criança, visto que não foi possível garantir um

igual número de meninos e meninas, sendo o número de crianças do sexo masculino mais de metade da amostra estudada.

A análise foi feita por partes, categoria a categoria, permitindo um melhor aprofundamento das conclusões. Começando pela área lexical e pelo domínio de vocabulário pode concluir-se que de facto os meninos mais velhos apresentam um maior domínio quando comparados com os mais novos, sendo que as crianças de 30 meses diziam mais de metade das palavras apresentadas no inventário, contrariamente às mais novas, que apenas dominam 64 das 550 palavras sugeridas. Parece assim confirmar-se a perspetiva de Rigolet (2006), que refere que efetivamente dos 24 aos 36 meses existe um aumento enorme de vocabulário, sendo isto confirmado com os dados recolhidos neste estudo. Apenas nas categorias “interjeições” e “gente e pessoas” todas as crianças do estudo apresentam pelo menos uma ocorrência, sendo por isso possível afirmar-se que são estas as categorias onde os meninos apresentam um maior domínio.

Por outro lado é na categoria “palavras conectivas”, que o número de crianças com ocorrências é mais pequeno, sendo por isso estas as palavras que as crianças menos dizem. Pode também verificar-se que se por um lado as crianças de 16 meses não têm pelo menos uma ocorrência em todas as palavras, sendo apenas na categoria das interjeições que têm um maior número de ocorrências, falhando apenas na palavra “upa”. Já as crianças de 30 meses têm ocorrências quase na totalidade de todas as palavras falhando apenas duas palavras, uma na categoria “Lugares onde ir” e outra na categoria “Móveis e Constituintes da casa”. As crianças de 16 meses no caso da categoria “Verbos Auxiliares” não dizem nenhuma palavra, sendo que as de 30 meses têm pelo menos uma ocorrência em cada uma delas.

Avançando na área lexical, o inventário MacArthur faz suceder à lista de vocabulário, um ponto B que tem em vista verificar de que forma as crianças usam e entendem a linguagem. Também neste aspeto uma vez mais se verificou que as crianças mais velhas, de 30 meses, apresentam resultados muito superiores às mais novas de 16 meses, notando-se que as primeiras conseguem referir-se a acontecimentos passados, fazer referências ao futuro e

atribuir objetos a pessoas, muitas vezes quando comparadas com as segundas.

Estes resultados permitem de forma genérica afirmar que de facto a idade é uma variável influenciadora da capacidade linguística das crianças, verificando-se que quanto mais velha a criança, maior é o número de palavras que domina e menor é a probabilidade de não dizer uma palavra. Mas, para além do domínio lexical, as crianças mais velhas apresentam maiores capacidades a nível morfossintático, sendo mais facilmente capazes de utilizar o plural, diferenciar o género das palavras e fazer construções simples de frases.

Se como refere Galceran (2004), dos 12 aos 18 meses, a criança usa a chamada palavra frase, estando-se perante aquilo que a autora designa de fonologia das primeiras 50 palavras. Posteriormente dos 18 meses até aos 24 meses, a criança avança para a fase telegráfica, utilizando frases simples bem construídas, estando-se perante a fonologia do morfema simples, existindo uma expansão do repertório fonético e uma redução dos processos fonológicos de simplificação da fala. Se por um lado nas crianças de 16 meses mais de metade das competências no que respeita ao número, género, grau das palavras, não se manifestam, no caso dos meninos mais velhos estas estão presentes em mais de metade das crianças estudadas.

Esta diferença entre idades apesar de ser também visível no uso de formas verbais irregulares, concluindo-se que os meninos mais velhos têm uma maior capacidade no seu uso, verifica-se contudo que as crianças de 30 meses apresentam aqui mais dificuldades, não dominando ainda mais de metade das formas verbais apresentadas. Pode afirmar-se no decorrer destas reflexões que de facto a aquisição da linguagem é feita de forma progressiva, e como demonstram os resultados manifesta-se de forma diferente nas diversas idades, e como sugerem, Fromkim e Rodman (1993) a criança vai aprendendo por fases sucessivas que vão de encontro à gramática do adulto.

Ainda dentro da morfologia e sintaxe, quando questionados os inquiridos sobre os equívocos dados pelas crianças, nota-se que aos 22 meses estes já são bastante comuns, comprovando-se a perspetiva de Rigolet (1998), que

refere que é nesta fase que as crianças cometem erros que a autora designa de “*generalizações abusivas*” (p.74), pois a criança elabora regras linguísticas que extrai progressivamente do que ouve à sua volta (e.g. *fazi/comi*), contudo aos 16 meses, esta capacidade parece segundo os resultados aqui obtidos, estar suficientemente desenvolvida, tendo nesta idade apenas se verificado uma ocorrência.

A linguagem não se fica pelo som e pela palavra, e como refere Swingley (2010) para que a criança faça progressos na aprendizagem da sua própria linguagem, tem que ir para além das melodias do discurso, partindo a linguagem falada nas suas diferentes partes, isto é compreender que as palavras podem formar frases e que as vogais e consoantes podem formar as palavras. É neste sentido que o inventário MacArthur pretende ponto D da segunda parte, perceber se a criança já consegue combinar palavras e formar frases. Neste ponto verifica-se que a diferença entre os mais velhos e mais novos, não é tão acentuada, pois já nos meninos de 16 meses existe capacidade de cominação de frases, apesar de ser efetivamente aos 30 meses que se nota um maior volume de ocorrências.

Porém se uma coisa é a combinação simples de palavras, outra é efetivamente a capacidade de formar e construir frases de maior complexidade. Pode verificar-se que de facto, independentemente da idade, nesta categoria os resultados foram menos positivos, visto que mais de 30 das crianças estudadas não são ainda capazes de formar frases mais complexas. Todavia independentemente disso volta a concluir-se que são os meninos mais velhos que têm um maior domínio, quando comparados com os meninos mais novos de 16 meses, que apresentam apenas uma única ocorrência.

Perante todas estas conclusões, torna-se possível assinalar que de facto o objetivo inicial do estudo foi cumprido, visto que se conseguiu obter toda uma panóplia de resultados que demonstraram quais as áreas onde as crianças revelam maior domínio e aquelas onde ainda manifestam dificuldades, o que com toda a certeza trará mais-valias quer do ponto de vista investigativo, quer em termos do desenvolvimento da minha atividade profissional, tendo-me alertado para determinadas tendências para as quais não tinha ainda

sensibilidade. Este estudo permitiu obter um princípio de base de dados de itens lexicais mais frequentes e mais precoces (e.g., cão e gato), podendo esta mesma base vir a ser útil na construção de materiais didáticos, e servir de apoio a futuras investigações e desenvolvimentos.

É de facto na área lexical que existem resultados mais positivos, quer nos meninos mais novos, quer nos mais velhos. Pode concluir-se que é na área morfossintática que se encontram as principais dificuldades independentemente da idade. Se por um lado é no uso e entendimento da linguagem que os meninos mais novos têm melhores resultados, as crianças de 30 meses apresentam um maior volume de ocorrências na construção de frases simples, verificando-se que 100% das crianças combinam “muitas vezes” palavras. Contrariamente nesta categoria de frases, os meninos de 16 meses têm um resultado bastante baixo, sendo que 80% dos meninos não manifestam esta capacidade, acentuando-se esta incapacidade na categoria de complexidade da construção de frases, onde as crianças de 16 meses, em 92%, não usam ainda este tipo de construção.

Devo ainda destacar que apesar de na área lexical os meninos manifestarem mais facilidades, a diferença mediante a idade é relevante, pois o número de vocábulos dominados pelos meninos mais novos é bastante inferior ao que já foi adquirido pelas crianças mais velhas.

Neste seguimento conseguimos através destes resultados e destas reflexões analisar a comunicação linguística presente nestas faixas etárias, definindo-se essa mesma comunicação, segundo Bénoy (2002), pelo surgimento de palavras, frases e da sintaxe. Verificando-se que é de facto nas palavras e no domínio vocabular que os meninos apresentam maiores facilidades, especialmente os mais novos, não manifestando estes ainda grandes capacidades no que respeita à formação de frases e à sintaxe. Segundo a perspectiva de Siguán (1984) de facto as crianças vão com o avançar da idade aumentando as emissões de palavras, havendo um alargamento do campo semântico, quer em termos de quantidade, quer a nível de amplitude.

Os resultados obtidos neste estudo enquadram-se na perspectiva de Blaye e Lemaire (2007) que se referem primeiramente a um período das primeiras palavras (12 aos 18 meses e dos 18 aos 24 meses), depois avançam para o período lexical (a partir dos 18 meses) e finalmente o período ulterior (24 aos 30 meses), onde este desenvolvimento acaba por estar mais sólido.

O estudo aqui retratado permitiu ainda concluir que as respostas dadas pelas educadoras são equivalentes às dadas pelos pais, pelo que se suporta a possibilidade de substituir o pai/mãe pela educadora como respondente/informante, no momento de administração do questionário.

Com isto pode rematar-se esta discussão afirmando que a linguagem é de facto um processo contínuo que se vai aperfeiçoando com o desenvolvimento etário da criança, permitindo os dados analisados neste estudo concluir que as competências linguísticas variam mediante a idade, notando-se uma evolução que se dá por áreas distintas, sendo a lexical aquela onde o domínio é feito mais precocemente, tendo a área morfossintática e sintaxe, um domínio mais tardio, sendo as crianças de 30 meses as que o têm com maior relevância.

CONCLUSÃO

De forma a concluir o presente projeto, assumo que apesar da interessante análise que os dados obtidos me proporcionaram, estes não são com toda a certeza suficientes por si só para efetuar uma total generalização de resultados, visto que a amostra foi relativamente reduzida, existindo variáveis como o sexo da criança, que não foram controladas. Contudo, considero que foi possível desenvolver uma abordagem exploratória relativamente às capacidades de comunicação das crianças das idades abordadas.

Enquanto limitações sentidas, destaco o facto de ter conseguido apenas analisar a variável idade, tendo isto acontecido devido a um controlo inexistente no que respeita à variável sexo. A relação entre o sexo e o desenvolvimento da linguagem teria sido extremamente relevante, ficando este apontamento para futuras utilizações deste instrumento. Mas independentemente desta lacuna da investigação foram várias as análises feitas e as conclusões retiradas, contribuindo este projeto para uma investigação a nível nacional, levada a cabo sobre o Inventário MacArthur.

O balanço que faço é positivo, visto que a utilização deste inventário tornou-me possível a obtenção de uma panóplia de resultados extremamente interessantes, permitindo-me ver de certa maneira algumas tendências no que respeita ao domínio linguístico das faixas etárias estudadas, trazendo assim material de comparação para outras investigações já realizadas em Portugal com a utilização deste mesmo instrumento.

Mas mais do que todas as contribuições científicas, este estudo teve um impacto imenso na minha formação pessoal e profissional, levando-me a refletir sobre os processos inerentes à linguagem e ao seu desenvolvimento, tendo isto, sido uma mais-valia para o meu dia-a-dia, enquanto educadora. Em termos operacionais este trabalho fez-me aperfeiçoar o domínio sobre o SPSS e as questões mais metodológicas, ajudando-me a limar algumas das minhas limitações.

Resta-me terminar dizendo que todo o trabalho e dedicação a este projeto valeram a pena, pois sei que, mesmo que de forma mais micro, contribui para o aperfeiçoamento da compreensão do desenvolvimento da linguagem em crianças, trazendo com toda a certeza pistas para novas abordagens e reflexões.

BIBLIOGRAFIA

- Aguado, G. (2002). *El Desarrollo del Lenguaje de 0 a 3 Años - Bases para um Diseño Curricular en la Educación Infantil* (2ª ed.). Madrid: CEPE.
- Aimard, P. (1986). *A Linguagem da Criança*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Lda.
- Aimard, P. (1998). *O Surgimento da Linguagem na Criança*. Porto Alegre: Artmed.
- Aitchison, J. (1993). *Introdução aos Estudos Linguísticos*. Mira-Sintra-Mem Martins: Editora Europa-América Lda.
- Alava, M., & Palacios, P. (1993). *Será Feliz uma Criança no Infantário? (Tudo o que os pais devem saber sobre infantários e sobre as crianças dos 0 aos 6 anos)*. Porto: Porto Editora.
- Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J., Maroy, C., Ruquoy, D., & Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação* (1ª ed.). Lisboa: Gradiva Publicações.
- Avô, A. (1988). *O Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Texto Editora.
- Bates, E., Thal, D., Finlay, B., & Clancy, B. (2003). Early Language Development and its Neural Correlates. In I. Rapin, & S. Segalowitz, *Handbook of Neuropsychology* (2ª ed., Vol. 6. Child Neurology). Amsterdam: Elsevier.
- Belinchón, M., Igoa, J., & Rivière, A. (1992). *Psicología del Lenguaje - Investigación y Teoría*. Valladolid: Editorial Trotta.
- Bélinchon, M., Igoa, J., & Rivière, A. (1994). *Psicología del Lenguaje. Investigación y Teoría*. Madrid: Ed. Trotta S.A.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação* (1ª ed.). Lisboa: Gradiva Publicações.
- Benóny, H. (2002). *O Desenvolvimento da Criança e as suas Psicopatologias*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Berger, K. (2003). *O Desenvolvimento da Pessoa - da Infância à Adolescência*. Rio de Janeiro: LTC.

- Bishop, D. V. (1999). *Uncommon Understanding - Development and Disorders of Language Comprehension in Children*. U. K.: British Library.
- Blaye, A., & Lemaire, P. (2007). *Psicologia do Desenvolvimento Cognitivo da Criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bornstein, M. H., & Cote, L. R. (Julho/Agosto de 2004). Cross-Linguistic Analysis of Vocabulary in Young Children: Spanish, Dutch, French, Hebrew, Italian, Korean and American English. *Child Development*, 75(4), 1115-1139.
- Borràs, L. (2002). *Manual da Educação Infantil*. Setúbal: Marina Editores.
- Bouton, C. P. (1977). *O Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Moraes Editores.
- Bower, T. (1992). *O Mundo Perceptivo da Criança*. Lisboa: Edições Salamandra.
- Brazelton, T. B. (2003). *O Grande Livro da Criança - O Desenvolvimento Emocional e do Comportamento durante os Primeiros Anos*. Lisboa: Editorial Presença.
- Brazelton, T. B., & Sparrow, J. (2011). *A Criança e o Choro*. Lisboa: Editorial Presença.
- Bresson, F., Jodelet, F., & Mialaret, G. (1969). *Tratado de Psicologia Experimental. Volume VIII - Linguagem, Comunicação e Decisão*. Rio de Janeiro: Companhia Editora Forense.
- Bruner, J. (1983). *Child's Talk: Learning to use Language*. New York: Norton.
- Bruner, J. (2008). *Como as Crianças Aprendem a Falar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Carmo, M., & Dias, M. (1994). *Introdução ao Texto Literário* (14^a ed.). Lisboa: Didáctica Editora.
- Castro, S. L. (2004). *Elementos de Estudo em Psicologia da Linguagem e da Cognição*. FPCE-UP.
- Castro, S. L., & Gomes, I. (2000). *Dificuldades de Aprendizagem da Língua Materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Chauchard, P. (1974). *O Cérebro Humano*. França: Publicações Europa-América.
- Chomsky, N. (1971). *Aspects de la Theorie Syntatique*. Paris: Le Seuil.

- Chomsky, N. (1998). *Linguagem e Mente: Pensamentos Actuais sobre Antigos Problemas*. Brasília: Editora da UNB.
- Costa, J., & Santos, A. L. (2003). *A Falar com os Bebés. O Desenvolvimento Linguístico das Crianças*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Cunha, C., & Cintra, S. (2005). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- Debesse, M. (1999). *As Etapas da Educação*. Lisboa: Livros e Leituras.
- Delbecque, N. (2006). *A Linguística Cognitiva - Compreender como Funciona a Linguagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- d'Oliveira, T. (2007). *Teses e Dissertações - Recomendações para Elaboração e Estruturação de Trabalhos Científicos*. Lisboa: RH Editora.
- Doyle, E., Campbell, W., & Dempsey, L. (2009). Identification of Children with Language Impairment: Investigating the Classification Accuracy of the MacArthur Bates Communicative Development Inventories, Level III. *American Journal of Speech - Language Pathology*, 18, 227-228.
- Elliot, A. J. (1982). *A Linguagem da Criança*. Rio de Janeiro: ZAHAR Editores.
- Faria, H., Pedro, E., Duarte, I., & Gouveia, C. (1996). *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Faria, I. H., Pedro, E. R., Duarte, I., & Gouveia, C. A. (1996). In M. R. Delgado-Martins (Ed.), *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa* (pp. 35-46; 85-92; 115-146). Lisboa: Editorial Caminho.
- Ferland, F. (2006). *O Desenvolvimento da Criança no Dia-a-Dia - do Berço até à Escola Primária*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Freixo, M. (2006). *Teorias e Modelos de Comunicação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Fromkin, V., & Rodman, R. (1993). *Introdução à Linguagem*. Coimbra: Almedina.
- Galceran, L. (2004). *Evaluación Fonológica del Habla Infantil*. Barcelona: Masson.
- Gesell, A. (1979). *A Criança dos 0 aos 5 Anos - O Bebê e a Criança na Cultura dos Nossos Dias*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Goodwyn, S., Acredolo, L., & Brown, C. (2000). Impact of Symbolic Gesturing on Early Language Development. *Journal of Nonverbal Behavior*, 24(2).

- Greenspan, S. (2009). *A Criança e o seu Desenvolvimento: um guia essencial para que os seus filhos se sintam mais felizes e seguros em casa, na escola e no mundo que os rodeia*. Lisboa: Editorial Presença.
- Habib, M. (2000). *Bases Neurológicas dos Comportamentos*. Lisboa: Climepsi Editora.
- Helm, E., & Albert, M. (1994). *Manual de Terapia de la Afasia*. Madrid: Editorial Medica Panamericana.
- Jackson-Maldonado, D., Thal, D., Marchman, V., Fenson, L., Newton, T., & Conboy, B. (2005). *MacArthur - Inventario de Desarrollo Comunicativo MacArthur*. España: TEA Ediciones S.A.
- Kelly, P. (1997). *O Primeiro Ano de um Bebê*. Mem Martins: Edições CETOP.
- Kirk, S., & Gallagher, J. (2002). *Educação da Criança Excepcional*. São Paulo: Martins Fontes.
- Kristeva, J. (1988). *História da Linguagem*. Lisboa: Edições Editora.
- Kristeva, J. (2007). *História da Linguagem*. Lisboa: Edições 70.
- Lentin, L. (1990). *A Criança e a Linguagem Oral - Ensinar a Falar: Onde? Quando? Como?* Lisboa: Livros Horizonte.
- Lima, R. (2000). *Linguagem Infantil. Da Normalidade à Patologia*. Braga: Edições APPACDM Distrital de Bragal .
- Lima, R. (2009). *Fonologia Infantil - Aquisição, Avaliação e Intervenção*. Coimbra: Almedina.
- Manning, S. (2006). *O Desenvolvimento da Criança e do Adolescente*. São Paulo: Cultrix.
- Marques, R. (1990). *Ensinar a Ler, Aprender a Ler - Um Guia para Pais e Educadores*. Lisboa: Texto Editora.
- Mattlinger, M. J. (1984). Le Bégaiement. In P. Debray-Ritzen, *Neuropsychiatre Infantile*. Paris: Masson.
- Mayor, J. (1985). *Actividad Humana y Procesos Cognitivos (Homenaje a J. L. Pinillos)*. Madrid: Alhambra Universidad.
- Mendoza, J.-L. (1998). *Cérebro Esquerdo - Cérebro Direito*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Montagner, H. (1996). *A Criança Actor do seu Desenvolvimento*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Obler, L., & Gjerlow, K. (2002). *A Linguagem e o Cérebro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ortega, J., & Ruiz, J. (1997). As Perturbações da Linguagem Verbal. In R. Bautista, *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 83-110). Lisboa: Dinalivro.
- Papalia, E., Olds, W., & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Rio de Janeiro: McGraw-Hill.
- Papalia, E., Olds, W., & Feldman, R. (2009). *O Mundo da Criança*. Rio de Janeiro: McGraw-Hill.
- Petitcollin, C. (2007). *Saber Comunicar com as Crianças* (1ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Piaget, J. (1977). *A Linguagem e o Pensamento da Criança*. São Paulo: Moraes Editores.
- Piaget, J. (1983). *Seis Estudos de Psicologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Piaget, J. (1989). *A Linguagem e o Pensamento da Criança*. Lisboa: Fontes Editora.
- Piaget, J., & Chomsky, N. (1987). *Teorias da Linguagem, Teorias da Aprendizagem*. Porto: Edições 70.
- Pieterse, M. (2008). *Conversas de Bebê - Ajude o seu filho a desenvolver a capacidade de comunicação desde o nascimento*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Pinto, J. M., & Lopes, M. d. (2002). *Gramática do Português Moderno*. Lisboa: Plátano Editora.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches - Uma abordagem ecológica da adaptação do bebê à creche*. Porto: Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de Bebês em Infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R. C. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações.

- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (2ª ed.). Lisboa: Gradiva Publicações.
- Rayner, E. (1978). *O Desenvolvimento do Ser Humano*. São Paulo: Edições 70.
- Rebello, D., & Diniz, S. (1998). *Falar Contigo*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Richelle, M. (1976). *Aquisição da Linguagem*. Lisboa: Sociocultura.
- Rigolet, S. (1998). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem*. Porto: Porto Editora.
- Rigolet, S. (2000). *Os Três P - Comunicação e Linguagem para uma Plena Expressão*. Porto: Porto Editora.
- Rigolet, S. (2006). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem*. Porto: Porto Editora.
- Saussure, F. (1964). *Curso de Linguagem Geral*. Lisboa: Editora Dom Quixote.
- Savastano, H., Andrade, O., Bastina, E., Kubota, N., Marcondes, N., & Mendes, D. (1986). *Seu Filho de 0 a 12 anos*. São Paulo: Ibrasa.
- Siguán, M. (1984). *Estudios sobre Psicología del Lenguaje Infantil*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Silva, A. (2011). *Desenvolvimento Infantil - As competências e o desenvolvimento das crianças dos 0 aos 2 anos*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Silva, A., & Pinto, J. (1999). *Metodologia das Ciências Sociais* (10ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, C. (2009). *A Criança na Linguagem - Enunciação e Aquisição*. Campinas, SP: Pontes Editores.
- Sim-Sim, I. (1998). *Avaliação da Linguagem Oral: Um Contributo para o Conhecimento Linguístico das Crianças Portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2003). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-infância*. Lisboa: Ministério da Educação: Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Smith, P., Cowie, H., & Blades, M. (2001). *Compreender o Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Souza, L. (2000). *FonoAudiologia Fundamental*. Rio de Janeiro: Revinter.
- Spinelli, E., & Ferrand, L. (2009). *Psicologia da Linguagem - O Escrito e o Falado, do Sinal à Significação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sprinthall, A., & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional: Uma Abordagem Desenvolvimentalista*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Swingle, D. (2010). The Roots of the Early Vocabulary in Infants Learning from Speech. *NIHPA Public Access, Author Manuscript*, 17, 308-311.
- Tardif, T., Fletcher, P., Liang, W., Zhang, Z., Kaciroti, N., & Marchman, V. A. (2008). Baby's First 10 Words. In *Development Psychology* (Vol. 44).
- Tetzchner, S., & Harald, M. (2000). *Introdução à Comunicação Aumentativa e Alternativa*. Porto: Coleção Educação Especial.
- Troadec, B., & Martinot, C. (2003). *O Desenvolvimento Cognitivo - Teorias Actuais do Pensamento em Contextos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ullastres. (1985). Psicología de la Educación. In J. Mayor, *Actividad Humana y Procesos Cognitivos*. Madrid: Ed. Alhambra.
- Vários. (1997). *Necessidades Educativas Especias*. Lisboa: Dinalivro.
- Vauclair, J. (2008). *Desenvolvimento da Criança - do Nascimento aos Dois Anos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vayer, P., & Roncin, C. (1994). *Psicologia Actual e Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vigotsky, L. (1987). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Yaguello, M. (2010). *Alice no País da Linguagem*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Imagem 1: Aparelho Fonador, <http://blogdelinguistica.blogspot.pt/2011/04/funcionamento-do-aparelho-fonador.html>, consultado em 23 de outubro de 2011

ANEXOS

Anexo I
Protocolo enviado às Instituições/ Pais

Exmo. (a) Sr. (a)
Diretor(a) / Coordenador (a)

Eu, Cristina João Lima de Carvalho, aluna do curso de Mestrado de Educação Especial, ministrado pela Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, sob a orientação da Professora Doutora Rosa Maria de Lima, venho por este meio solicitar a V. Ex. colaboração para a realização do trabalho de investigação sobre “A aquisição e desenvolvimento da linguagem oral em crianças dos 16 aos 30 meses de idade”.

Dado que a vossa instituição possui esta valência, é pois para nós alvo de interesse para o referido estudo.

O projeto de investigação tem como principal objetivo:

- Fazer um levantamento de categorias de palavras e frases mais comuns, em crianças dos 16 aos 30 meses de idade, através da aplicação de um inventário designado Inventário do Desenvolvimento de Habilidades Comunicativas MacArthur o qual deverá ser preenchido pelos pais e respetivos (as) educador (as) de infância.

É ainda nosso objetivo não alterar a dinâmica e normal funcionamento da instituição com a concretização do nosso trabalho, tendo sempre presente as questões éticas de anonimato e sigilo relativamente aos inquiridos.

Só com a vossa colaboração é possível a realização deste projeto.

Grata pela colaboração,

Vila Nova de Famalicão, 05 de Abril de 2011

A docente: _____

O (A) Diretor/Coordenador (a): _____