



PAULA
FRASSINETTI

**Pós Graduação em Educação Especial - Domínio
Cognitivo e Motor**

**Trabalho de Projeto -
(in) Competências Linguísticas em Crianças com
Atraso de Linguagem**

José António Teixeira Borges Pereira da Silva

Porto

Ano Letivo 2014/2015



PAULA
FRASSINETTI

**Pós Graduação em Educação Especial - Domínio
Cognitivo e Motor**

**(in) Competências Linguísticas em Crianças com
Atraso de Linguagem**

José António Teixeira Borges Pereira da Silva

Orientadora: Professora Rosa Lima

**Trabalho realizado para a Unidade Curricular – Seminário de
Projeto**

Porto

Ano Letivo 2014/2015

AGRADECIMENTOS

Após a realização deste trabalho quero agradecer à Professora Rosa Lima, pelo acompanhamento dado ao trabalho, pela sua total disponibilidade, pelas suas sugestões e pelos seus ensinamentos durante a realização do mesmo.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais já falecidos,
que tenho a certeza que iriam
sentir felicidade, com o meu empenho,
na realização deste trabalho de Projeto
inserido nesta Pós – graduação.

Esse foi aliás o ensinamento
que me deixaram.....

Lutar sempre contra todas as adversidades e
constrangimentos que nos aparecem é
fundamental para se atingirem os objetivos.....

RESUMO

A linguagem é muito importante no processo de desenvolvimento da criança, estando presente em todas as suas aquisições e aprendizagens, proporcionando-lhe um desenvolvimento harmonioso, bem como uma correta inserção no meio familiar, escolar e social.

A linguagem é o ato de comunicar, com recurso à utilização de um código.

Por vezes, surgem problemas na aquisição e/ou desenvolvimento de linguagem, que pode ser perceptível nas salas de jardim-de-infância. Por este motivo é fundamental o educador estar atento na deteção dos sinais de atraso, e na intervenção precoce destas situações.

A presente investigação baseia-se no estudo de caso de 6 crianças, que apresentam dificuldades de linguagem. Observamos e estudamos as crianças, para termos motivos de comparação, valorizando, assim, o estudo.

O estudo realizado foi a aplicação da Prova de Avaliação Fonológica em Formatos Silábicos (PAFFS) em cada uma das crianças e um registo espontâneo de produção de linguagem. Posteriormente, classificamos todos os erros obtidos, criando, assim, os perfis linguísticos das crianças em estudo.

Palavras-chave: Linguagem, Dificuldades de Linguagem, Avaliação da Linguagem, Prova de Avaliação Fonológica em Formatos Silábicos, Perfis Linguísticos.

Índice Geral

Introdução.....8

Capítulo I

A - Linguagem: Conceptualizações Básicas.....10

1-Fala e Linguagem.....10

2-A voz Humana.....11

3-A articulação dos sons e da fala.....12

B - Bases Neurobiológicas que sustentam o desenvolvimento da Linguagem.....13

C -Aquisição da fala e Linguagem: Teorias Explicativas.....14

1-A Perspetiva Behaviorista.....15

2-O Inatismo Linguístico.....16

3-O Primado da Cognição.....16

D-Aquisição da fala e Linguagem: Etapas Evolutivas.....18

1-Lalação.....20

2-Compreensão da Linguagem e início da Expressão Verbal.....21

3-Produção Verbal Oral: Aproximação ao Modelo Adulto.....22

4-A Linguagem Produtiva a partir dos 3 anos.....26

Capítulo II

Atraso de Linguagem na Infância.....27

1-Variabilidade, norma e atraso no desenvolvimento da Linguagem.....28

2-Atraso da Linguagem: Amplitudes.....29

3-Etiologia do atraso da Linguagem.....	30
4-Atraso da Linguagem e níveis de Desempenho.....	35
5-Sintomatologias e sinais de atraso na vertente expressiva da Linguagem.....	35
6-A importância dos sinais Fonéticos Fonológicos na vertente Expressiva.....	36
7-Atraso da Linguagem na vertente Compreensiva: Indicadores.....	44

Capítulo III

Enquadramento Empírico.....	45
1-Aspetos Conceptuais e Objetivos da Investigação.....	45
2-Metodologia de Investigação: Estudo de Caso.....	46
3-Amostra.....	47
4-Instrumentos de Avaliação.....	48
5-Procedimentos.....	48
6-Apresentação dos Resultados.....	49
7-Conclusões.....	57
Considerações Finais.....	59
Bibliografia.....	60
Anexos.....	65

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de investigação foi realizado no âmbito da Pós-Graduação em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, no ano letivo 2014/2015, e teve como orientadora a Professora Doutora Rosa Lima.

A linguagem é um fator primordial na vida do ser humano e deve ser adquirida de forma natural. No entanto, por vezes, podem surgir complicações na sua aquisição e/ou desenvolvimento. Cabe ao educador estar atento e observar as possíveis alterações e sinais de alerta.

Podemos ainda dizer, que segundo alguns estudos realizados sobre a linguagem, torna-se clara a importância que a mesma tem no desenvolvimento de qualquer criança. Antes da entrada no primeiro ciclo de estudos, deve ser fomentado o domínio da fonologia, tornando acessível à criança a aquisição “saudável” da sua língua materna. Por este motivo, escolhemos a problemática da linguagem como tema principal deste trabalho de investigação. Assim, iniciamos, o nosso trabalho com uma pergunta de partida: “ *Quais as estratégias simplificadoras mais usadas por crianças com dificuldades de linguagem, quanto à aquisição dos fonemas l, r z, Z, nos possíveis tipos de sílabas que os integram ?* ”.

O principal objetivo deste trabalho é alertar e sensibilizar os educadores para possíveis dificuldades de linguagem, e a metodologia utilizada é a de um estudo de caso.

Assim, propusemo-nos a observar e estudar 6 crianças com idades, entre os quatro e os 8 anos, e verificar que tipos de dificuldades apresentam. A avaliação das competências fona articulatórias vão-nos permitir criar um perfil linguístico de cada uma das crianças e verificar, assim, as suas dificuldades.

Esta avaliação será feita através da aplicação da Prova de Avaliação Fonológica em Formatos Silábicos (PAFFS), seguida de um registo linguístico espontâneo.

O presente trabalho é dividido em duas partes principais que são as seguintes:

A primeira parte é constituída pelo enquadramento teórico da problemática escolhida (linguagem), envolvendo o primeiro e segundo capítulo. Onde abordaremos conceitos como a Comunicação e Linguagem (língua, fala, voz e articulação), bem

como a referência e o aprofundamento das dimensões da linguagem. Pretendemos, também, tratar as diferentes etapas da aquisição da linguagem e avaliação da linguagem, numa fase final, faremos uma breve abordagem à intervenção nas dificuldades da expressão da linguagem.

Na segunda parte deste trabalho, terceiro capítulo o enquadramento empírico, abordando temas como o enquadramento conceptual, os objetivos da investigação, a metodologia utilizada, a caracterização da amostra, as técnicas de investigação e instrumentos de recolha de dados e os procedimentos utilizados. Numa fase posterior caracterizaremos a realidade pedagógica apresentaremos os dados e respetiva análise, seguida das reflexões finais.

Capítulo I

A - Linguagem: Conceptualizações Básicas

1 - Fala e Linguagem

A ordem pela qual a criança deverá aprender a fala e a linguagem, segundo Sim-Sim (1998) é a seguinte:

- ❖ A fonologia (sons básicos);
- ❖ A morfologia (forma como os sons são combinados para formar palavras);
- ❖ Sintaxe (forma como as palavras são combinadas);
- ❖ Semântica (o significado das palavras);
- ❖ Pragmática (como usar a linguagem no seu meio social).

O desenvolvimento da fala e da linguagem é muito forte nos três primeiros anos de vida da criança. Durante este período o cérebro ainda está em processo de desenvolvimento e de amadurecimento. A criança se estiver inserida num ambiente de abundância de sons, visões e com intervenção de outras pessoas, vai ter um desenvolvimento mais eficaz quer ao nível da sua fala quer da linguagem.

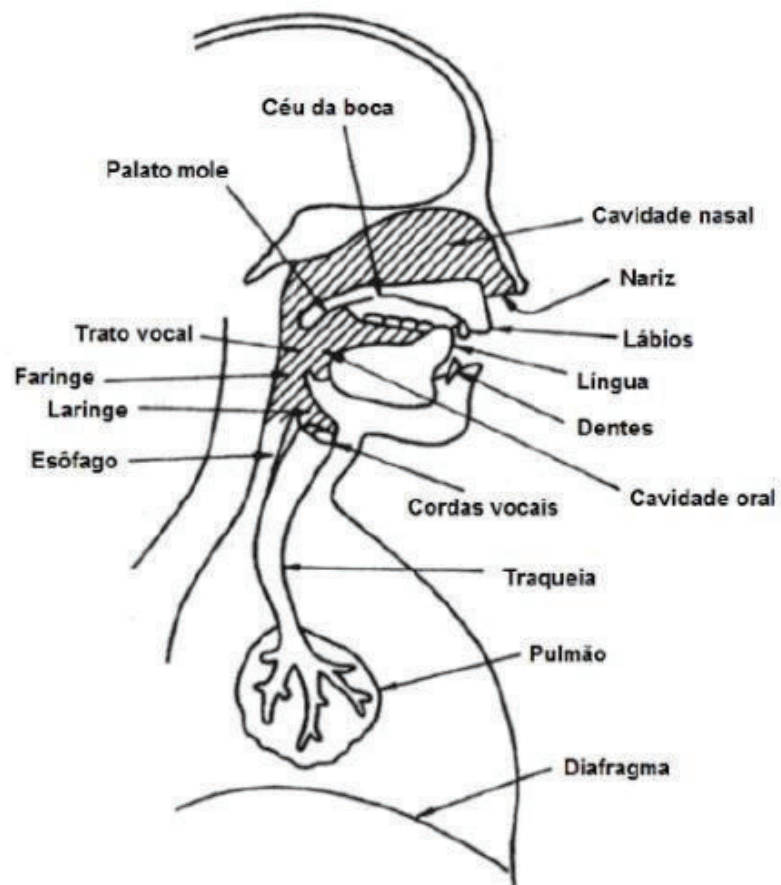
A criança quando está no processo de aprendizagem da fala aprende por observação de outras pessoas. Falando corretamente, o seu discurso deverá ser elogiado, pois isso vai funcionar como um estímulo ao seu desenvolvimento.

A fala é uma exteriorização da linguagem. É a exposição de ideias através da intervenção do sistema respiratório, fonatório e articulatorio que dá origem às produções verbais que permitem o intercâmbio comunicativo entre o emissor e recetor.

A fala necessita de estruturas nervosas superiores e de um conhecimento dos movimentos precisos para a articulação dos seus diferentes padrões.

A fala é um sistema complexo fona articulatorio, do qual fazem parte as cordas vocais (o ar vindo dos pulmões provoca o movimento vibratório das mesmas), a laringe (constituída por pregas e pela cavidade oral).

Na figura seguinte está representado imagem do sistema fona articulatorio.



2 - A Voz Humana

A voz constitui-se como uma atividade laríngea altamente complexa. Através da enervação que provém dos pares cranianos, músculos intrínsecos e extrínsecos aproximam, afastam, abaixam e elevam toda uma estrutura da qual fazem as cordas vocais, parte que vibra da referida estrutura. Situadas na glote estas permitem a emissão de um som resultante da sua própria vibração, mediante a ação de uma pressão aérea infraglótica, proveniente dos pulmões. Para que a voz se transforme em produtos da fala, torna-se necessária a entrada em funcionamento dos designados órgãos periféricos da fala, os quais “dão corpo” aos distintos sons da língua.

A produção de voz na cavidade laríngea é designada fonação e constitui condição importante para que a fala se torne sonorizada. Na verdade podemos articular sem fazer uso da laringe. Porém o resultado de tais movimentos não se torna audível, apenas perceptível, através da “leitura labial” que dos mesmos fazemos.

É pela emissão do som laríngeo – o qual traduz a entrada em funcionamento de um complexo sistema fonador do qual fazem parte as cordas vocais e se situa na laringe – que a voz se torna fala, mediante o ajuste do sistema laríngeo à abertura/encerramento das cavidades oral e/ou nasal, verdadeiras obreiras da articulação.

Para que este processo de produção vocal ocorra são requeridas a intervenção de vários subsistemas: sistema nervoso central e periférico; o sistema respiratório; e o sistema articulatorio.

3 – Articulação dos Sons da Fala

Enquanto sustentáculo do ato da fala, a articulação consiste na capacidade para produzir os sons da língua mediante a ativação de um complexo sistema fona articulatorio. A articulação representa a modificação do som produzido na laringe – a voz – utilizando a capacidade de movimentos que apresentam os órgãos móveis da fala (língua, dentes, palato, lábios). Estes, covariantes com as atividades de ressonância e a precisão motora da fala, harmonizam sincinesias de molde a obter os padrões fonémicos que a programação linguístico - comunicativa requer.

Os distintos sons da fala decorrem, assim, de intervenções diferenciadas ao nível dos articuladores. As vogais são sons produzidos com um mínimo de obstáculo à passagem do ar na cavidade bucal (apenas varia a abertura à passagem do ar causada pelos maxilares, língua e lábios), produzidos com distintos obstáculos à passagem do ar na cavidade bucal.

A identidade das consoantes está ligada à posição e modo de ação dos articuladores enquanto criadores de obstáculos ao fluxo do ar.

No que diz respeito ao modo de articulação, teremos consoantes oclusivas orais quando a passagem do ar é interrompida momentaneamente (p, t, k, b, d, g).

Nas consoantes oclusivas nasais a obstrução é oral, saindo o som pela cavidade nasal (m, n,). Nas consoantes fricativas (f, v, s, z), líquidas laterais (l) e líquidas vibrantes (r , R) ,a obstrução nunca é total.

Nas fricativas a passagem do ar faz-se por uma fenda estreita no meio da via bucal e o som produzido lembra o de fricção.

Nas líquidas laterais, a passagem do ar faz-se pelos dois lados da cavidade bucal, pois o meio encontra-se obstruído de algum modo; as consoantes líquidas vibrantes são caracterizadas pelo movimento vibratório rápido da língua ou do véu palatino.

Relativamente ao ponto ou zona de articulação (o local onde é feita a obstrução da passagem do ar), encontramos consoantes bilabiais (implica o contato do lábio superior e inferior) e labiodentais (existindo contato dos dentes do maxilar superior com o lábio inferior).

As consoantes alveolares comportam o contato da ponta da língua com os alvéolos, no maxilar superior. As pós-alveolares acarretam um contato numa zona posterior à dos alvéolos.

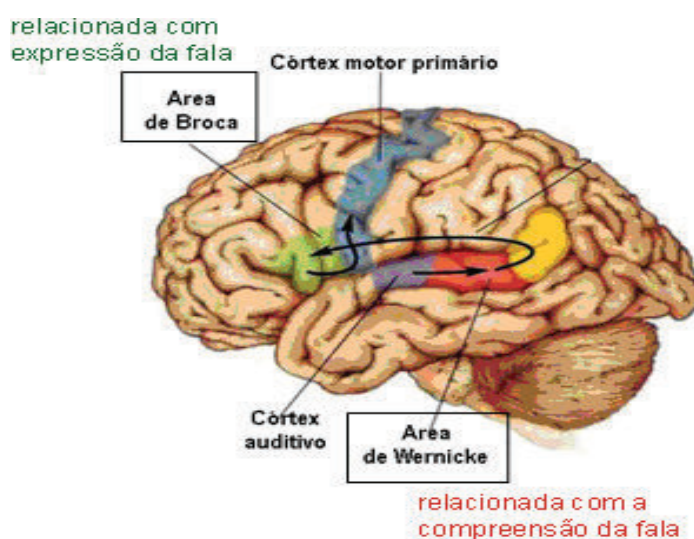
As consoantes palatais põem em contato o dorso da língua com o palato duro ou céu – da –boca; as velares pressupõe a união entre a parte posterior da língua com o palato mole, ou véu palatino. Finalmente as uvulares decorrem da vibração da úvula, tecido localizado na parte mais posterior da cavidade bucal.

B- Bases Neurobiológicas que sustentam o Desenvolvimento da Linguagem

O cérebro é o órgão mais complexo do corpo humano e controla todas as atividades motoras e sensoriais, bem como os processos do pensamento. As investigações realizadas revelam que há partes distintas do cérebro que controlam funções distintas do corpo.

O cérebro está dividido em duas partes denominadas hemisférios cerebrais – *hemisfério direito* e *hemisfério esquerdo* - que são ligados pelo corpo caloso, uma via que permite que os hemisférios esquerdo e direito comuniquem entre si. O *hemisfério esquerdo* está encarregado de elaborar os aspetos verbais, da descrição linguística assim como das funções aritméticas. Enquanto que, o *hemisfério direito* estará ligado aos domínios para-verbais, tal como o sentido musical, o sentido das formas e semelhanças visuais assim como o geométrico e espacial. Deste modo, podemos constatar que existe um predomínio hemisférico nas tarefas desempenhadas pelas áreas associativas, sendo o hemisfério direito mais competente nas funções viso espaciais e o hemisfério esquerdo nas funções linguísticas.

São descritas, classicamente, três regiões corticais do córtex associativo esquerdo relacionadas com as condutas linguísticas: área de Broca: situa-se próximo ao córtex motor primário da face, no lóbulo frontal e compreende a parte posterior da 3ª circunvolução frontal. Atribui-se a essa área o controle da linguagem articulada, e é responsável pela programação motora da fala; área de Wernicke: situa-se na parte posterior da circunvolução temporal superior, no lóbulo temporoparietal. Permite a compreensão da linguagem verbal e escrita; região da circunvolução angular: assegura uma inter-relação entre as áreas recetoras e motoras da linguagem. Assim como é igualmente importante na escrita e na leitura:



O cérebro representa, pois, o grande gestor de toda a dinâmica relativa tanto à fala como à linguagem. As suas áreas específicas levam a cabo processos e subprocessos que determinam distintas competências linguísticas. A lesão das mesmas reflete-se na imediata realização seja da expressão se já da compreensão verbal oral

C - Aquisição da Fala e Linguagem: Teorias Explicativas

O estudo da linguagem tem despertado a atenção de muitos autores que relacionam o seu desenvolvimento com diversos fatores característicos do ser humano, socialização, cognição e hereditariedade.

As teorias destes autores, ou grupos de estudo, fundamentam de acordo com os estudos realizados as suas perspectivas em relação a este assunto.

Adquirir e desenvolver a linguagem significa partir de um ponto onde não existem ainda conhecimentos linguísticos até ao processo onde estes estão adquiridos e utilizados com mestria no processo de comunicação e uso da linguagem, oral ou escrita:

(...) Há três teorias que foram o motor seminal das inúmeras investigações sobre este tema. Olharemos para os diversos modelos explicativos, identificando em cada um os aspetos que nos parecem mais contrastantes com os restantes. Sim-Sim 27(1998)

1 - A Perspetiva Behaviorista

A *aprendizagem* é o fulcro da perspetiva behaviorista e, conseqüente, o desenvolvimento da linguagem é visto como o resultado de um conjunto sistematizado de aprendizagens. Para as teorias behavioristas (também conhecidas por *teorias de aprendizagem*), a aprendizagem corresponde à modificação de um comportamento (behavior em inglês), sendo a linguagem designada por «*comportamento verbal*». A aprendizagem humana, não havendo, portanto, processos ou mecanismos específicos para tal mestria.

“É através da conversação que a criança desenvolve a capacidade de falar e compreender...Mas as mesmas conversas também proporcionam um meio de estimular a sua compreensão do mundo. Ouvir uma linguagem e usá-la para aprender outras coisas são portanto ações inseparáveis. Porque o mundo em que crescemos é formado e mantido pela atividade social, da qual a conversação é parte integrante e principal, o triângulo da comunicação, com a respetiva negociação do significado, proporciona um esqueleto, no âmbito do qual quase toda a nossa aprendizagem tem lugar. O espantoso é que o complexo e hábil comportamento necessário à conversação é dominado por quase todas as crianças logo nos primeiros anos de vida.” Wells (1983)28

O mentor da linguagem como um comportamento verbal é B. F. Skinner, para Skinner, o desenvolvimento da linguagem depende exclusivamente de variáveis ambientais, sendo determinado pela prática ou exercício, quanto maior for a sua utilização e conhecimento da mesma maior será a sua mestria, e não pela programação genética. Desta forma, todas as anomalias relativas a linguagem oral e a sua utilização apenas se explicariam pelo fator aprendizagem e interação.

São os estímulos do meio ambiente que condicionam as aprendizagens, predizendo-as, o conhecimento linguístico do sujeito não é objeto de interesse dos behavioristas; a preocupação e pesquisa dirigem-se apenas à realização verbal conseguida. O crescimento linguístico é visto como uma progressão que vai da produção aleatória de sons à comunicação verbal estruturada, a qual é atingida através dos processos gerais da aprendizagem, isto é, o *condicionamento clássico*, o *condicionamento operante* e a *modelação* por imitação (...).

2 - O Inatismo Linguístico

No que concerne ao inatismo linguístico, a criança chega a este mundo com uma predisposição inata o que parece apontar para programações genéticas para determinantes biológicas da espécie, para adquirir a linguagem. Trás consigo as capacidades que vão condicionar a aprendizagem e o uso da linguagem, materializada na capacidade para extrair regras gramaticais do que ouve. A esta capacidade Chomsky chamou dispositivo para aquisição da linguagem, o qual contempla quer um conjunto de componentes básicas ou princípios gerais, geneticamente inscritos nos seres humanos, à partida todas as crianças trazem quando nascem capacidades de desenvolver a linguagem oral.

Ao adquirir a linguagem a criança, num certo sentido, com base na observação, (re) constrói para si própria a gramática da língua a que é exposta. Tal aquisição é realizada num curto espaço de tempo, ocorre de modo idêntico com todas as crianças e não está dependente do nível de inteligência.

Como é dito por St. Agostinho²⁹:

“Não foram os mais velhos que me ensinaram a falar...que, através de um qualquer método, me ensinaram as palavras; mas eu próprio... memorizando os sons...E assim, ao ouvir constantemente as palavras fui progressivamente percebendo em que consistiam.”

3 - O Primado da Cognição

Este ponto de vista é o defendido pelos neocognitivistas que têm em *Piaget* o principal mentor. Para Piaget a criança desenvolve o conhecimento do mundo geral, o

qual é por natureza não linguístico e, a partir daí, enforma-o em categorias e relações linguísticas. A essência é o desenvolvimento cognitivo, e o desenvolvimento linguístico a mecanismos sensório – motores que estão na base da função semiótica de que da criança depende, portanto, da respetiva evolução cognitiva. Ou dito de uma outra forma, a linguagem faz parte duma organização cognitiva mais vasta, a qual vai beber a linguagem é uma das manifestações.

Embora defendendo que a interação com o meio é indispensável ao crescimento, Piaget e os seus seguidores assumem a existência de fases ou estádios sequencialmente fixos. Existem, portanto, algumas sintonias entre a perspetiva inatista, e o ponto de vista dos cognitivistas. A grande diferença reside na «independência» do desenvolvimento linguístico que estes últimos não aceitam, afirmando que a apropriação da linguagem pela criança avança de acordo com o respetivo nível de desenvolvimento global (...).

Para os cognitivistas o desenvolvimento da linguagem segue o da cognição. Segundo Piaget, o desenvolvimento da cognição processa-se gradualmente desde o nível mais básico dos processos sensório – motores até ao nível das chamadas funções mentais superiores, de que o pensamento hipotético – dedutivo é o expoente máximo. Entre uns e outros situa-se o funcionamento simbólico e o pensamento conceptual.

O aparecimento das palavras emerge com o funcionamento simbólico e o uso da linguagem com o pensamento conceptual (...).

(...) A linguagem, para os cognitivistas, faz parte desta organização cognitiva o mesmo é dizer que o nível de desenvolvimento linguístico depende do desenvolvimento das estruturas cognitivas (...). Sim-Sim (1998)

Para Vygotsky (2007), contrapõe em parte esta teoria, para eles o pensamento e a linguagem têm origens diferentes e não há entre eles uma dependência linear, para ele o pensamento surge da necessidade de estruturar ou reestruturar qualquer situação apresentada e a linguagem tem origem nas produções expressivas com finalidade de comunicar, embora haja uma conexão no decurso da evolução de ambos que se modifica e desenvolve.

D – Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem: Etapas Evolutivas

Segundo Sim-Sim (1998), para haver produção de fala é necessário que os órgãos fonadores e o cérebro humano sejam capazes de controlar o processo da articulação, sendo este uma especificidade neurológica integrante da linguagem. Para poder compreender e elaborar textos linguísticos é necessário que haja uma evolução dos circuitos neurais da criança. Para além disso, quando se fala em herança biológica para a linguagem está-se a falar em maturação neurológica e no período em que a mesma ocorre.

O sistema nervoso é especializado em captar, armazenar, processar, comparar e ajustar a informação que recebemos.

Assim sendo, o cérebro é, por excelência, a base para uma boa aquisição da linguagem que, juntamente com a espinal medula, forma o sistema nervoso central (SNC). Este, por sua vez está especializado em captar, armazenar, processar, modificar, comparar e ajustar a informação que acumulou à nova que recebeu.

Do SNC fazem parte células especializadas, designadas por neurónios. Estes são ajudados por outras células: umas que transportam nutrientes e outras que são protetoras. Todas elas necessitam de fornecimento de sangue para a sua oxigenação.

O neurónio é composto pelo corpo da célula (núcleo), dendritos (recetores dos impulsos) e axónios (mecanismos condutores). A junção de dois neurónios possibilita a passagem dos impulsos provenientes dos dendritos de uma célula para outra célula, o que se designa por sinapse, que transmite a informação e protege a sua individualidade.

Os neurónios apresentam características específicas, pelo que a morte ou lesão dos mesmos implica perda total ou parcial de funções, para além disso não se dividem e durante toda a sua vida produzem proteínas.

Segundo Sim-Sim (1998), a relação que a criança tem com o mundo exterior é traduzida em realidades psicológicas que lhe são fornecidas através da atividade exercida pelos neurónios. Estes são classificados como motores, sensoriais e associativos, sendo fundamentais para a produção e compreensão da linguagem, servindo de base à compreensão neurológica. São motores porque conduzem impulsos do SNC, sensoriais porque levam a informação dos órgãos sensoriais até ao SNC, e de

associação porque têm a função de contactar as múltiplas redes neuronais que possuem informação importante para obtenção de respostas.

As áreas motoras são aquelas que ficam junto às zonas do lóbulo parietal e que estão relacionadas com o movimento. Neste mesmo espaço encontra-se a área de Broca, que controla todos os movimentos relacionados com a fala, como por exemplo as estruturas linguísticas, responsáveis pela função de movimento dos lábios, língua, maxilar, palato mole, até à rinofaringe (onde se produzem os sons nasais). Junto aos órgãos sensitivos encontram-se os neurónios sensoriais que fazem a receção da informação que vem do exterior. Deste modo, a audição relaciona-se com a zona cortical do lóbulo temporal, a visão com a área do lóbulo occipital. O tato, a dor, a temperatura, todo o conhecimento corporal que é adquirido através da sensibilidade, diz respeito aos neurónios que estão situados na área parietal.

Os neurónios são responsáveis por estabelecer associações entre diferentes tipos de informação sensorial, juntando toda uma panóplia de saberes que vão ser agrupados em conceitos, que por sua vez permitem falar e agir sobre a realidade do mundo, de forma clara e objetiva. Se assim não fosse seria um caos.

É fundamental que haja a receção de informação sensorial que provém dos órgãos dos sentidos e que é conduzida ao cérebro para ser processada e transmitida como ordens motoras, que colocam em funcionamento padrões, ligados à produção de cada língua. Para haver receção da linguagem falada é necessário que haja a receção dos sentidos.

A produção e a compreensão da linguagem resultam de atividades exercidas e vinculadas pela individualidade cognitiva (cérebro) de cada sujeito falante. Deste modo a forma como são feitos o processamento e o tratamento, tem a ver com a capacidade que o indivíduo tem de conservar na memória diversas modalidades de informação relativas ao mundo que o rodeia, permitindo associar a informação que recebe do exterior com a que já possui.

Segundo os autores Clement-Launay e Borel-Maisonny (1989), o desenvolvimento da linguagem é um processo que não é feito de forma imediata mas sim de modo gradual e faseado ocorrendo em vários períodos:

1 - Lalação

Este período tem a ver com o primeiro ano de vida, altura em que são emitidos ruídos vocais mais conhecidos por lalação. Nas primeiras semanas após o nascimento o bebé emite apenas gritinhos que mais tarde (segundo mês) se irão diferenciar por tonalidade e ritmo. Estes gritos significam mal ou bem estar e no início correspondem a vogais de diferentes tipos que não são iguais às tonalidades das vogais da língua materna falada. A posteriori aparecem as consoantes que se associam às vogais, também elas diferentes da língua falada.

Nos primeiros meses os ruídos esboçados pela criança implicam uma forte tensão muscular ao nível dos lábios, ou seja, a importância dos movimentos dos lábios representa nesta primeira fase o caminho para imitação da linguagem. A lalação é por assim dizer uma atividade lúdica na qual a criança desfruta do funcionamento dos seus órgãos e exerce a musculatura fonética com prazer, funcionando para ela como um jogo vocal. A estruturação vocal deve ser estimulada pela mãe logo desde cedo (a partir do primeiro e segundo mês), procurando responder à lalação do bebé e introduzindo um breve silêncio entre as respostas, de modo a que o bebé reproduza os sons ouvidos.

Segundo Piaget (1987) esta fase representa o início das manifestações que levam à imitação, que nasce da assimilação reprodutora do modelo (exterior). Piaget refere que a criança, ao repetir os ruídos vocais emitidos pela mãe, está já a treinar a assimilação desses sons.

Aos seis meses, já é possível existir uma espécie de diálogo, a criança reproduz o ruído quando a mãe se cala. Com estas trocas entre mãe e filho, já se pode falar de uma relação social.

A partir dos dez/ doze meses, a lalação diminui dando lugar ao início da linguagem, que surge com o desenvolvimento psicomotor. É nesta fase que se realiza o verdadeiro estudo da linguagem.

A fala da mãe é primordial, constituindo uma sonoridade gratificante para a criança, assim como a mínima das expressões de zanga ou de contentamento, as entoações da voz, as cores e odores. Todas elas transmitem valor rico em sinais, por isso este universo sinalizado é considerado a preparação para a linguagem.

2 - Compreensão e Início da Expressão Verbal

Os autores Clement Launay e Borel-Maisonny (1989) referem que a criança no final do primeiro e segundo ano de vida aumenta rapidamente a sua compreensão face à linguagem falada, linguagem essa que está associada aos gestos e situações vividas que lhe dão sentido. Nesta fase a criança compreende melhor do que se exprime.

Esta fase encontra-se subdividida em dois diferentes tipos de comunicação (primeira palavra e tipos de comunicação do segundo ano de vida).

❖ A primeira palavra

O aparecimento da primeira palavra, com legítima importância, ou seja, os primeiros sons com significado, que para o adulto simbolizam o início da linguagem verbal (ex.: papá; mamã) surge numa idade variável geralmente entre os dez e os dezasseis meses. Para muitos adultos a maioria das primeiras palavras são consideradas monossilábicas, isto é, palavras com vogais mal definidas juntas com consoantes que podem ser labiais (p, b, m) e labiodentais (f, v), etc. Os teóricos referem ainda que as palavras “papá” e “mamã”, surgem na maior parte das vezes depois da primeira palavra.

O que dá significado às palavras ditas monossilábicas é o serem acompanhadas por gestos. As situações mais comuns, segundo alguns autores, têm a ver com a negação, feita a partir do movimento da cabeça, acompanhado pelo som da palavra “Não”.

Aos dez meses a criança já sabe pegar nos objetos e aos quinze já anda, desloca-se e apodera-se de tudo o que está ao seu alcance. O interesse pelos objetos é cada vez maior, querendo pegá-los, conhecê-los melhor.

Nesta fase a criança manifesta-se exprimindo-se através de gestos e mímica, começando a compreender a linguagem familiar.

❖ Tipos de comunicação do segundo ano de vida

Neste período inicial da linguagem a comunicação é feita verbalmente, acompanhada por mímica e gestos, significa que as palavras são acompanhadas por um gesto e o adulto responde do mesmo modo. Este modo de comunicação possibilita que a criança expresse um número significativo de informação. Não significa uma regra fixa, ou seja, não significa evolução pois ocorre um pouco antes ou um pouco depois dos dois anos. Os estímulos familiares, atitudes dos pais e as disposições naturais da criança

podem ter influencia neste processo de aquisição da linguagem. Uma boa relação entre mãe e filho e o estímulo para desenvolver a linguagem são com certeza fatores importantes para a rápida aquisição de uma linguagem idêntica à do adulto.

Segundo os autores Clement Launay e Borel-Maisonny (1989), o facto de a criança se exprimir através de gritos, grunhidos, exclamações significa que já existe conversação. As palavras mono ou dissilábicas que são acompanhadas por gestos transmitem uma informação variada, não são negativas e têm carácter ativo. As primeiras palavras são um passo para a autonomização. Graças a elas, a criança toma consciência da relação que existe entre os objetos, quase nomeia e repete com gosto o seu nome, o que faz para ter um domínio sobre elas e para se assegurar da sua existência e da sua permanência. Esta relação que a criança estabelece com os objetos existe também em relação aos adultos. É com esta progressão que a criança irá mais tarde aceitar as outras crianças e relacionar-se com elas. Esta primeira etapa da linguagem é de extrema importância, não tanto pela aquisição das primeiras palavras, mas pelo avanço psicomotor global, em que a necessidade de expressão verbal surge da necessidade de uma consciência da ação.

Segundo os autores Clément Launay / S. Borel - Maisonny (1989):

“A primeira linguagem é, simultaneamente, portadora de informação (primeira palavra – fase I) e elemento de relação com o meio.”

Este período de elementos falados monossilábicos, que coexistem com uma compreensão crescente da linguagem, tem uma duração variável. Surgem outras palavras diferentes de vocábulos análogos à linguagem adulta, ou próxima dela.

3 – Produção Verbal Oral: Aproximações ao Modelo Adulto

Este período encontra-se subdividido em quatro momentos: a primeira frase; o falar primário; o sentido das palavras (o vocabulário), e a imitação, o desejo da fala.

1º Momento “A primeira frase”

Entre os vinte e os vinte e quatro meses sucedem-se as primeiras associações de duas palavras, que derivam da linguagem adulta. A criança é capaz de associar uma lembrança ou ação análoga à que antes eram expressões através da associação de gestos

e vocalizações, ex.: antes “quê aua” agora “quero ága”. Como estas associações se vão tornando mais complexas, evoluindo gradualmente, e a aquisição de vocabulário avança rapidamente, a linguagem vai tomando as características da linguagem análoga à do adulto. A noção de “primeira frase” consiste nas primeiras associações de palavras que a criança adquire, bem como a ampliação do vocabulário, conferindo-lhe uma maior segurança ao nível da linguagem.

“Ao fim do segundo ano de vida há uma constatação muito mais objetiva do que a da primeira palavra, daí a importância desta data no estudo da anamnese da linguagem”. (Clement Launay/Borel-Maisonny, 1989)

2º Momento “O falar primário”

De acordo com Clement Launay/Borel-Maisonny (1989), neste momento a criança já possui cerca de cem a duzentos vocábulos, mas ainda na sua maioria monossílabos. Ainda não utiliza todos os fonemas, falta-lhe adquirir os restantes. Esta aquisição é feita de forma hierárquica, ou seja, geralmente as vogais simples são adquiridas na faixa etária dos dois aos dois anos e meio e as consoantes só são acrescentadas *a posteriori*. No período dos dois aos três anos, a criança desenvolve a um ritmo acelerado, o número de palavras e frases, imitando a linguagem do adulto, mas não com a clareza exata, devido à sua dificuldade praxias (gestos coordenados).

Acontece que a maioria das crianças passa pela fase de “falar à bebé”, sendo característica comum a omissão da última sílaba, ou a produção do primeiro fonema da palavra. Nesta fase as consoantes (R, C, S, J, Ch) são substituídas por outras, devido à dificuldade de assimilação das mesmas. Estas, sendo complexas, exigem também um movimento fonatório igualmente complexo, e muitas das crianças só começam a pronunciar os “S” ou “Ch” por volta dos quatro anos de idade.

Entre as consoantes mencionadas, existe também o “R” gutural que exige um esforço prático bastante complexo, e que antecede a emissão dos fonemas.

3º Momento - O sentido das palavras, o vocabulário durante o segundo ano da criança

A linguagem teve algum desenvolvimento, ao mesmo tempo que o número de palavras aumentou significativamente, e com um sentido mais preciso, depois dos dois

anos, através da aquisição de um leque verbal composto por palavras isoladas e agrupadas em frases.

No período da infância o ritmo segundo o qual se desenvolve a linguagem e se amplia o vocabulário é intenso. Todavia a idade durante a qual se observa este desenvolvimento é variável de criança para criança. Como já foi referido num dos capítulos anteriores, essas aquisições diferem e muito do nível sociocultural, familiar, das circunstâncias habituais e da estruturação dada pelo meio onde a criança está inserida. Um exemplo prático: quando comparando uma criança que vive num meio desfavorecido e uma outra num meio rico em estímulos, ambas com dois anos, pode-se verificar que a primeira utiliza muito menos palavras no seu discurso do que a segunda. Assim como também o meio escolar interfere na aquisição de vocabulário, se uma escola for motivadora e rica em estímulos literários, e uma outra não o for, então a criança, nesta segunda terá uma quantidade e qualidade linguística inferior em relação à criança que estava inserida na primeira escola.

Durante o terceiro ano de vida da criança a progressão do vocabulário é superior à que ocorre noutros momentos da vida. Este domínio da comunicação verbal assume uma importância fulcral, não é por acaso que uma criança de dois anos e meio, com um bom desenvolvimento afetivo, fica zangada quando fala e alguém não a percebe.

Segundo os autores Clément Launay/S. Borel - Maissonny (*“Distúrbios da Linguagem da Fala e da Voz na Infância”*, 1989), uma criança de dois anos utiliza uma média de cerca de duzentas e cinquenta palavras, sendo que dois terços correspondem a substantivos, a maior parte das restantes correspondem a nomes próprios e uma pequena parte a adjetivos e advérbios. Segundo os mesmos autores, esta aquisição é baseada nos interesses revelados pela criança.

Em suma, significa que as crianças entre os dois e os três anos produzem então pequenas frases que formam um todo.

4º Momento “A imitação, o desejo de falar”

O papel que a imitação desempenha na aquisição da linguagem é fulcral. A criança entra na via da linguagem oral pelos adultos que lhe são mais próximos e que lhe servem como modelos e referências permanentes.

Segundo Piaget: A imitação de novos sons deriva da “acomodação progressiva e tactante” das palavras verbais transmitidas pelo modelo (adulto).

Piaget diz que uma criança de dois anos se torna uma “imitadora retardada”, isto quer dizer que, quando o adulto sai do seu campo de visão ela consegue reproduzir o modelo.

Por volta dos vinte e dois meses é frequente ouvir uma criança, quando está sozinha, repetir para si mesma palavras que mais gostou ou não de ouvir, referentes a ações, objetos, etc. Contudo a imitação pode ser exercitada de várias formas: imitação passiva, simplesmente mimética ou dinâmica.

Segundo Clément Launay/S. Borel-Maisonny (1989): *“Imitar não é fazer como o outro, mas chega ao mesmo resultado.”*

A imitação deve ser vista como um jogo entre a criança e o adulto para a aquisição da linguagem e deve servir como impulso para a criança aprender novas associações a partir das que lhe foram dadas.

Segundo Piaget (1971), entre a imitação por mimetismo, nos primeiros meses, e a imitação de aprendizagem aos dois a três anos, existe um procedimento análogo a todos os níveis, por parte da criança, sendo estes de uma assimilação progressiva do modelo e acomodação, no qual o jogo da imitação está sempre presente. No que diz respeito à linguagem, Piaget menciona ainda que neste jogo de interação existem progressos ao nível sensorial e motor, que levam à construção da inteligência nos primeiros anos de vida.

Existe uma forma simples de imitação da linguagem e outra mais complexa. A simples tem a ver com a imitação fonética que é feita com base em algumas repetições e por reprodução mimética passiva, ambas são muito condicionadas no domínio da ação, com uma linguagem sem significado.

A linguagem complexa refere-se à eulalia, consiste na repetição de sílabas e sons em geral, é importante entre os dezoito e os vinte e quatro meses, a educativa pode designar-se como Auto linguagem com características comunicantes. Esta fase da escolha não dura muito tempo, sendo substituída pela linguagem comunicante, que necessita de ser implementada através da imitação, uma dinâmica que leva a criança de dois anos a adquirir um leque variado de palavras. Por volta dos dois ou três anos e meio dá-se o período da imitação retardada (teoria de Piaget), que permitirá à criança reter as palavras e utilizá-las mais tarde, quando surgir uma situação correspondente.

É esta imitação retardada, adquirida a partir de um modelo linguístico, que irá levar a criança a organizar a sua própria linguagem. É fundamental que a criança demonstre desejo de falar e de aumentar a capacidade linguística, a reação que ela tem com o outro, sendo a afetividade o caminho para a troca de comunicação.

O estímulo que desenvolve a linguagem da criança dos dois aos três anos é a troca com as pessoas que têm com ela um comportamento maternal. Se uma mãe fala com um filho de forma ativa e viva em frases simples, a criança responde da mesma forma. Se uma mãe for indiferente e muito ocupada consigo mesma, não existindo trocas verbais, a criança permanecerá indiferente, ansiosa, sem dinâmica, o que vai provocar uma estagnação na expressão verbal. A linguagem constrói-se pelo duplo processo de identificação com os pais.

“O estágio ceolálico, desde os dois anos, é um processo de oposição: a aparição do “não” entre os dezoito e os vinte e quatro meses é um momento decisivo no futuro do eu, pois a criança individualiza-se mais através das suas recusas do que pelas aceitações.”
(Clement Laury / Borel-Maisonny, 1989).

4 – A Linguagem Produtiva a partir dos três anos

A linguagem na criança é um instrumento de expressão que lhe permite exprimir os seus desejos. A linguagem corresponde à representação do que é feito no Universo.

A criança inconscientemente quando ouve faz a análise da informação, age quanto às situações em que está envolvida e mais tarde vai utilizar o que ouviu em situações análogas.

O papel da imitação nesta fase é muito importante e não deve ser esquecido, permite à criança a comunicação da sua personalidade e a capacidade de apreensão do Universo, quer ao nível da constituição do pensamento organizado, quer da aquisição da linguagem.

Neste período a criança desenvolve as suas aptidões inatas, os gostos sociais e psicológicos do seu meio, adquirindo a língua tal como lhe é transmitida.

Fala-se também, neste período, nas operações intelectuais – processos que, juntamente com a língua, são transmitidos de geração em geração.

Quando se fala à criança de “bom”, “mau”, “feliz”, etc., são conceitos nomeados numa abstração de qualidades ou estados, as lembranças destes estados apagam-se e

mais tarde ela sabe nomear e identificar por analogia. Estes termos foram escolhidos pela nossa civilização com o objetivo de fundamentar o pensamento, outro exemplo que se utiliza no discurso é o “então” e o “pois”, que dão o sentido de causalidade ao discurso.

Segundo os autores atrás citados, a criança ao adquirir estas abstrações fundamentais de espaço-tempo, substância-forma, eu-outro, etc., está apta para representar o Universo (expressando, comunicando, informando e informando-se).

Capítulo II

Atraso da Linguagem na Infância

No universo das aprendizagens, a linguagem é omnipresente e incontornável. Indissociável dos contextos de comunicação, o ato de aprender pressupõe bidirecionalidade na codificação e decodificação de referentes, ao mesmo tempo que justapõe indivíduos num espaço comum. Porque aprender é partilhar e moldar representações internas da realidade, e porque aprender é estar em interação, as aprendizagens têm na linguagem um crucial portão de acesso. São múltiplos os mecanismos que ligam o insucesso no desenvolvimento da linguagem ao insucesso nas aprendizagens. Neste contexto, salienta-se o impacto das insuficiências da linguagem oral no acesso e domínio da linguagem escrita. São também cruciais os processos que, a montante da recodificação da oralidade, a tornam, ela própria, menos eficaz na co construção de sentidos e de proximidades. Não podemos esquecer ainda os quadros em que a insuficiência da linguagem oral é amplificada pela circunstância de uma integração diminuída. Em suma, insucessos no desenvolvimento da linguagem precedem e sucedem a insucessos nas aprendizagens.

É entre o início do segundo ano de vida e a primeira escolarização que a criança adquire a faculdade de comunicar através da linguagem. No entanto, pode acontecer que o desenvolvimento da oralidade seja afetado, por alguma razão. Neste capítulo abordaremos o problema do atraso de linguagem infantil.

1 - Variabilidade, Norma e Atraso no Desenvolvimento da Linguagem

O desenvolvimento da linguagem na criança obedece a uma sequência de etapas consideravelmente uniforme. Contudo, esta sequência de etapas pode ocorrer segundo diferentes ritmos de evolução. As primeiras manifestações de competência linguística ocorrem à luz de cronologias variáveis, tal como evidenciam os níveis de variabilidade intra-etária inerentes aos resultados de análises empíricas da linguagem infantil entre os 16 e os 30 meses (e.g., Fenson et al., 2000). O completamento das aquisições básicas é também variável.

As explicações mais tradicionais para esta variabilidade no ritmo de aquisição assentam na diversidade das condições ambientais, nomeadamente no nível de estimulação linguística a que a criança é submetida. Abordagens alternativas (Dale et al., 1998) sugerem que os fatores genéticos podem ter a maior responsabilidade. Nesta perspetiva, uma maior estimulação ambiental pode ser consequência e não causa do desenvolvimento. Pais que estimulam mais a criança podem estar simplesmente a exercer a resposta a um comportamento linguístico especialmente ativo nessa criança, comportamento linguístico esse que pode estar a ser determinado por fatores genéticos. De igual forma, pais que estimulam mais a criança podem ser pais que partilham com a criança uma carga genética passível de reforçar a aptidão para a linguagem.

Dentro da variedade que é esperada no ritmo de aquisição da linguagem, existem limites que configuram uma *normalidade* (Lima, 2000). São marcos essenciais neste percurso normativo a emergência das primeiras palavras por volta dos 12 meses, seguida de uma “explosão” lexical por volta dos 24 meses, a emergência de combinações de palavras em frases também por volta dos 2 anos. Até aos 5 anos de idade, espera-se um domínio básico dos sons da língua (fonético-fonologia), bem como um domínio básico da dinâmica de combinação (sintaxe) e moldagem da forma de palavras (morfologia) em unidades mais alargadas. Aquisições mais finas sucedem-se nos anos subsequentes.

Desvios *significativos* face a este percurso representam um problema no desenvolvimento e integração da criança.

A designação de *atraso de linguagem* serve para referenciar alterações nos padrões temporais considerados normais para a aquisição da linguagem. Um *atraso* representa uma divergência relativamente aos padrões de domínio estabelecidos para qualquer conduta em determinada faixa temporal. No caso da linguagem, o atraso revela-se sob forma de saberes que traduzem um nível linguístico correspondente a idades mais remotas. Em suma, o *atraso de linguagem* refere-se a um estado de desfasamento temporal face à norma etária estabelecida para o domínio linguístico (Lima, 2009).

2 - Atraso de Linguagem: Amplitudes

Ao ligar o conceito de atraso de linguagem a um estado de desfasamento temporal face a uma norma, atribuímos um sentido lato a esta designação, e aglomeramos, na nossa abordagem, categorias que são alvo frequente de abordagem individual.

Em primeiro lugar, entendemos que pode existir um atraso independentemente da idade em que o diagnóstico é feito. Com a designação de atraso de linguagem, referimo-nos quer aos designados *falantes tardios* (“Late talkers”, ou crianças com “Early Language Development”, e.g., Ellis Weismer & Evans, 2002; Ellis Weismer, 2000, 2007; Paul, 1991, 1996, 1997, 2000; Rescorla, 2002, 2005a; Rescorla & Schwartz, 1990; Rice, Taylor, & Zubrick, 2008; Thal, & Bates 1988; Thal & Katich, 1996; Thal & Tobias, 1994; Thal, Tobias, & Morrison, 1991; Whitehurst & Fischel, 1994), diagnosticado cerca dos dois anos, quer a estados de desfasamento observados em idades mais tardias, nas quais já é esperado um domínio completo da linguagem oral. Os atrasos observados em idades mais tardias integram quadros normalmente designados de *alterações ou perturbações*, mas não deixam de constituir formas de desfasamento temporal. Nestes casos, seria de esperar que a criança dominasse a linguagem oral, mas ela não o faz, exibindo assim condutas características de idades mais precoces que a sua. Parte dos falantes tardios superam o desfasamento precoce, mesmo sem qualquer intervenção, enquanto uma outra parte mantem ou agrava o desfasamento

à medida que a idade avança (Law, Boyle, Harris, Harkness & Nye, 2000).

Em segundo lugar, o atraso de desenvolvimento pode envolver um atraso no desempenho quer ao nível da *linguagem expressiva*, quer ao nível da *compreensão* ou receção da linguagem (linguagem compreensiva). Desenvolvementalmente, a emergência da compreensão antecede a emergência da expressão. Neste sentido, a presença de atraso no plano da compreensão traduz, por norma, um quadro de maior gravidade que o atraso expressivo e, por norma, acrescenta-se a esse atraso expressivo.

Em terceiro lugar, uma aceção lata do atraso engloba quer os *atrasos primários*, quer os *atrasos secundários*. Esta é uma distinção importante, que pode ser feita dentro do atraso de linguagem em sentido lato, i.e., do desfasamento temporal face à norma, no que diz respeito à performance linguística. O atraso diz-se secundário quando é explicado por uma outra causa (a causa primária), existente como característica orgânico ou funcional da criança. São disto exemplo o autismo, a dificuldade auditiva, problemas gerais de desenvolvimento, perturbações emocionais ou comportamentais, ou alteração neurológica. O atraso é primário quando, ao contrário da situação anterior, não é explicado por uma alteração coexistente com a alteração observada no domínio linguístico (Stark, 1981, Plante, 1998). Neste sentido, se uma criança é diagnosticada como falante tardio aos dois anos, e se não é detetado nenhum outro quadro patológico que explique o diagnóstico, ela representa um caso de atraso primário. Se a emergência tardia da fala nessa idade vem a ser associada a uma outra problemática, então ela representa um caso de atraso secundário. O mesmo se aplica a atrasos em idades mais tardias. Antes de um diagnóstico preciso, uma criança com 5, 7 ou 9 anos que evidencie algum desvio na produção linguística, tanto pode constituir um exemplo de atraso secundário (se uma patologia subjacente vier a ser detetada), como um exemplo de atraso primário, se nenhuma outra alteração para além da linguística vier a ser determinada.

3 - Etiologia do Atraso de Linguagem

A distinção entre atraso de linguagem secundário e primário é uma questão que diz respeito ao domínio da etiologia, ou domínio das causas. Um eixo paralelo de análise das causas do atraso de linguagem considera dois conjuntos de fatores causais:

fatores *endógenos*, isto é, aqueles que são inerentes à própria criança; fatores *exógenos*, aqueles que se vinculam aos variados contextos nos quais a criança se insere. Grosso modo, um atraso secundário decorre de fatores endógenos, isto é, de uma problemática orgânico-funcional da criança, enquanto um atraso secundário pode decorrer de fatores exógenos. De entre os fatores endógenos que afetam o desenvolvimento da linguagem e são passíveis de despoletar um atraso secundário, destacamos os seguintes:

A *lesão cerebral*, que pode afetar quer o processamento da linguagem, quer a coordenação do movimento necessário para a fala. A lesão cerebral pode assumir distintos graus de severidade, e ter origem tanto congénita como adquirida.

O processamento da linguagem envolve um conjunto de estruturas e redes neurais cuja identidade não está ainda plenamente determinada, mas sobre as quais as técnicas de neuroimagem fornecem cada vez mais informação. Os avanços da investigação nas últimas duas décadas (e.g., Heim, 2005) têm sobretudo vindo a rejeitar a antiga dicotomia entre produção e compreensão da linguagem, associada à antiga dicotomia entre área de Broca e área de Wernicke. Ao nível da semântica, sabe-se que existem redes frontotemporais que servem tanto a compreensão como a produção. O lobo temporal desempenha um papel importante no armazenamento de informação, e há dados em favor de armazenamento em regiões distintas, conforme a categoria semântica da palavra. Ao nível da fonologia, sabe-se que tanto a área de Wernicke como a área de Broca são responsáveis pela compreensão. A discriminação e a sequenciação fonológica estão apoiadas em ambas as áreas. No plano da produção fonológica, os dados são ainda inconclusivos. No plano da sintaxe, o papel da área de Broca ao nível da compreensão tem vindo também a ser salientado.

A presença de áreas cerebrais com lesão pode provocar também dificuldades de realização motora para o ato de fala, quer o *locus* da lesão seja ou não um centro de linguagem. A fala implica um conjunto de padrões finos de movimento, requerendo elevados níveis de controlo. Se o controlo cerebral desses movimentos falha, mesmo que o conhecimento linguístico se mantenha, poderá existir um quadro de “linguagem sem fala”, ou seja, de conhecimento abstrato sem capacidade de realização num produto acústico. Certos casos de paralisia cerebral correspondem a este quadro.

Tal como o fator anterior, a *lesão em estruturas periféricas da fala* afeta a realização motora para o ato de fala. A lesão deste tipo ocorre em espaços periorais e pode

manifestar-se através de patologias orgânicas nos órgãos da fala. Da pluralidade de manifestações que a lesão nas referidas estruturas pode apresentar, salientamos a fissura palatina, lábio leporino, atresia maxilar, agenesia dentaria, má oclusão dentaria, prognatismo, etc.

O maior ou menor grau de alteração nas referidas estruturas periféricas, comprometidas com o ato de fala, geram distintos tipos de incapacidade para a realização de produtos verbais orais. As funções orofaciais, como o encerramento labial, a mastigação, a deglutição, a normal posição da língua em repouso e o adequado uso da respiração oral e nasal para os sons que as requerem, podem revelar distintos níveis de comprometimento ou incapacidade de funcionalidade. A este tipo de lesões, relacionadas com a morfologia orofacial, se acrescentam as malformações congênitas craniofaciais, alterações do crescimento, ou anomalias adquiridas como consequência de lesões na estrutura orofacial. Voz, ressonância, articulação, fala em sentido amplo, afetam significativamente as manifestações linguísticas da criança, criando, por vezes, problemas psicológicos associados os quais se refletem na interação comunicativa imediata. Este aspeto pode refletir-se num desempenho psicossocial pautado pela inibição e medo na exposição do seu estar, ser e saber.

Os *défices sensoriais de cariz periférico*, tais como, surdez de condução, inflamações frequentes do ouvido médio, otosclerose, etc., são fatores com possibilidades de interferência em atrasos de linguagem. Crianças com défices sensoriais ficam privadas de dados elementares essenciais para a organização da linguagem, quer a nível das representações auditivas quer mesmo visuais ou outras. As crianças que sofrem ligeiras, mas repetidas perdas de acuidade auditiva, por inflamação no ouvido médio (otite), acumulação de cerúmen no mesmo, ou ainda constantes inflamações na área faringo-laringea (amigdalite, faringite, etc), cujo vírus se pode alojar no ouvido médio, pela sua ascensão através da trompa de Eustáquio, podem traduzir-se em dificuldades no acesso às nuances perceptivas, isto é, à identificação precisa dos traços distintivos dos sons da língua.

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

O *atraso cognitivo*, responsável pela insuficiência dos processos cognitivos básicos que são necessários quer ao ato de fala quer à linguagem, gera evidentes dificuldades de linguagem na criança, traduzidas sob forma de atraso na aquisição e desenvolvimento de competências básicas.

A linguagem expressiva requer aprendizagem das inúmeras subtilezas, quer articulatórias (dimensão fonética da língua), quer de memória das sonoridades e respetiva sequência das mesmas no contexto da palavra. De igual modo, a perceção das diferenças entre os sons (dimensão fonológica) e a organização e combinação dos distintos elementos lexicais que explicitam um conteúdo subjacente (morfossintaxe), requerem um sistema cognitivo funcional.

A linguagem compreensiva traduz a dificuldade/facilidade em captar e integrar, paulatinamente, o mundo sensorial para dentro de cada um de nós, atribuir-lhes um nome e associá-lo a um sentido. A integração numa rede semântica na qual o vocábulo se integra, permite um maior acesso à recuperação ou evocação do mesmo, sempre que do mesmo careçamos para a explicitação do nosso pensamento.

Assim, à atividade cognitivo-linguística subjaz a uma estrutura nervosa central com as suas particularidades de funcionalidade. Nas crianças com atraso cognitivo, é nesta estrutura, precisamente, que encontramos disfuncionalidades. Atividades relacionadas com a memória, atenção seletiva, capacidade para categorizar e diferenciar, em suma, atingir os domínios abstratos da realidade circundante, constituem a grande diferenciação naquilo que são considerados os pilares básicos da atividade interneuronal. Os quadros de atraso mental exprimem o impacto de um sistema cognitivo insuficiente na performance linguística.

Quanto à etiologia de um atraso primário, ela é, por definição, residual (não tem causa identificada). Em alternativa a uma causa, é comum referenciar-se um conjunto de fatores de risco, isto é, condições que estão associadas à emergência do atraso, apesar de o mecanismo que leva ao atraso não se encontrar perfeitamente definido. Têm sido referidos fatores de risco como a otite média crónica, fatores genéticos, o estatuto socioeconómico, os problemas na gravidez e as dificuldades de motricidade oral (Whitehurst 1991, Tomblin 1997). Um estudo dos fatores de risco associados ao atraso primário na faixa etária dos 2 anos (Prathanee et al., 2004) encontrou efeitos significativos do sexo da criança (masculino mais associado a atraso), baixo peso à

nascença, posição tardia na fratria (ser o terceiro, quarto, ou quinto filho), ausência de palavras emitidas no primeiro ano de vida, ausência de locomoção no primeiro ano de vida, estatuto laboral da mãe (mães com profissões mais qualificadas representam um fator de risco).

Por vezes, existem alterações neurológicas que não são quantificáveis através das técnicas mais comuns. Crianças que não estão diagnosticadas com lesões podem apresentar desvios na anátomo-fisiológica cerebral, sendo estes desvios detetados apenas com técnicas mais avançadas. Um estudo recente (Gopal et al., 2012) veio demonstrar que crianças com atraso de linguagem apresentam anormalidades na arquitetura de feixes de matéria branca na região perisiliva. Foi usada a técnica de imagem por difusor de tensão, decorrendo deste estudo a hipótese de associação do atraso a um padrão de conectividade interneuronal aberrante. Portanto, crianças aparentemente livres de um diagnóstico de lesão neurológica, podem apresentar desvios neurológicos. Tal poderá ser o quadro de muitas situações de atraso primário.

No caso do estatuto socioeconómico, um mecanismo básico poderá estar em jogo, passando este quer pela integração precoce de modelos incorretos, quer pela escassez de modelos. As interações família/criança são responsáveis pelo fornecimento do modelo linguístico e criam motivação para uma apetência na base da qual se instauram as competências linguísticas da criança. Falar implica aprender os diferentes padrões de motricidade, nos quais interferem diferentes órgãos. Quando a produção de fala reflete, persistentemente, uma motricidade inadequada e a conseqüente adulteração da fala-padrão (modelos incorretos), o registo interno da mesma configura representações mais ou menos estáveis dessa mesma forma, distorcida ou incorreta, em relação à realidade normativa. A utilização continuada de modelos linguísticos incorretos advindos do exterior constitui o reforço para a estabilização de padrões de movimentos incorretos, os quais alimentam feedbacks produtivos foneticamente incorretos. Quanto maior for o nível de estabilização dos referidos modelos linguísticos incorretos, maior será a dificuldade de superação e conseqüente persistência do erro. Relativamente à falta de estimulação linguística dos meios familiares, escolar e social, é consensual que a insuficiente ou ausente oferta de oportunidades comunicativas à criança traduz-se, a curto ou longo prazo, em dificuldades de linguagem.

4 - Atraso de Linguagem e níveis de Desempenho

A severidade de um quadro de atraso de linguagem varia de acordo com a intensidade do desvio numa ou em várias dimensões da linguagem (fonética, fonologia, morfossintaxe, semântica, pragmática), tendo em conta ambas as vertentes (compreensiva e expressiva). Quando o atraso é severo, a criança pode manifestar: fala abundante mas de parcial ou total inteligibilidade, e expressão verbal mínima em quantidade e qualidade, com recurso a gestos. Pode haver seleção de ambientes específicos para falar.

A perturbação específica de linguagem (PEL, ou Specific Language Impairment, SLI), constitui um quadro de atraso de linguagem severo e primário, isto é, sem causa ou patologia coocorrente que seja identificável. Uma questão candente passa por saber se a PEL constitui o extremo de um continuum de severidade no atraso primário, ou se constitui um quadro qualitativamente distinto (Dale et al., 1998). A investigação sugere que a PEL, atraso primário severo, reflete um componente etiológico genético, enquanto o atraso ligeiro estará vinculado, sobretudo, a fatores ambientais.

5 - Sintomatologia(s) e Sinais de Atraso na Vertente Expressiva da Linguagem

Os sinais do atraso de linguagem são necessariamente relativos, isto é, referenciados ao que seria de esperar numa determinada faixa etária. Reconhecem-se alguns sinais, em cada uma das dimensões linguísticas, que se constituem como importantes indicadores da necessidade de intervenção especializada.

Quando se trata de vigiar a criança em idades precoces para sinalizar falantes tardios, os domínios do *léxico e da morfossintaxe* constituem os indicadores mais frequentemente usados na clínica. A sinalização dos falantes tardios tem sido baseada na observação de um léxico produtivo inferior a 50 palavras entre os 18 e os 34 meses (e.g., Paul, 1991, Rescorla & Schwartz, 1990). O critério é acoplado à ausência de combinações de palavras na faixa etária em causa, remetendo este último para o domínio da morfossintaxe. O léxico e a morfossintaxe são as dimensões normalmente avaliadas nos designados relatos parentais, instrumentos de avaliação da linguagem baseados no conhecimento que os pais detêm sobre a linguagem da criança. Quando a

avaliação é feita a partir de relatos parentais, tem sido proposto um critério de performance situada em dois ou mais desvios-padrão abaixo da média (e.g., Whitehurst & Fischel, 1994), ou um critério de posicionamento abaixo do percentil 10, entre os 18 e 32 meses (e.g., Thal & Bates, 1988, Ellis Weismer & Evans, 2002), ou aos 2 anos (e.g., Bishop, Price, Dale, & Plomin, 2003; Dale, Price, Bishop & Plomin, 2003). Concomitante do déficit vocabular expressivo, a prevalência do gesto para comunicar é também um indicador forte de um quadro de falante tardio (Thal & Katich, 1996; Thal, et al., 1991; Thal & Tobias, 1994, Thal & Sizemore, 2007).

Para a detecção do atraso em idades mais tardias que os 2 anos, os parâmetros a vigiar incluem a complexidade da morfologia verbal, o uso de orações subordinadas e coordenadas, os erros de concordância gramatical com possibilidade de ausência de palavras funcionais; omissão de pronomes, o nível de uso de conjunções, a extensão dos enunciados, o uso (exagerado) do gesto, a complexidade ou elementaridade (sujeito-verbo-objeto) da morfossintaxe, ou o uso de relações espaço-temporais. São marcadores importantes de atraso o início da construção morfossintática apenas por volta dos três anos e com frequente recurso a proto palavras, bem como o uso de pronomes pessoais apenas a partir dos quatro anos.

6 - A Importância dos sinais Fonético-Fonológicos na vertente Expressiva

Para um ouvinte não especializado, os sinais mais evidentes de atraso relacionam-se com alterações da linguagem da criança ao nível das dimensões fonética e fonológica. A produção física dos sons da língua (fonética) exige que a criança aprenda três características diferenciadoras entre os fones, sendo elas: o ponto de articulação; o modo de articulação e vozeamento (cf. Quadros 1 e 2). A dificuldade para aceder a qualquer uma destas características, conduz á dificuldade em produzir padrões articulatórios normais. A articulação fonética pode caracterizar-se de forma deficitária quando estão presentes: alterações orgânicas (malformações congénitas ou adquiridas dos órgãos articulatórios, alterações neuro motoras); alterações funcionais (incapacidade de aprendizagem); alterações sensoriais (insuficiência percetiva acústica-verbal).

Por sua vez, a dificuldade na aquisição fonológica tem a sua origem na dificuldade de organização dos sons da língua num sistema que estabelece contrastes de significado.

De facto, a realização física e autónoma dos elementos sonoros da língua pode estar conseguida, porém no contexto de palavra ou cadeia de fala pode ser incorreta. A articulação de determinado fonema pode não ocorrer num dado contexto silábico (ex. polissílabo), mas pode ocorrer num outro contexto silábico, facilitado quanto ao número de sílabas e quanto à posição na palavra. O atraso fonológico está, neste sentido, associado á formação de representações mentais, traduzindo-se em produções fonémicas que variam consoante o contexto em que surgem.

Quadro 1

Distribuição das consoantes por ponto, modo e vozeamento

MODO		Oclusivas orais		Oclusivas nasais	Fricativas		Líquidas		
							Laterais	Vibrantes	
								simples	Múltipla
PAPEL DAS CORDAS VOCAIS		Surda	Sonora	Sonora	Surda	Sonora	Sonora		
PONTO	Bilabial	p	b	m					
	Labio-dental				f	v			
	Linguo-dental	t	d	n					
	Alveolar				s	z	L	r	
	Palatal			nh	x	J	lh		
	Velar	k	g						
	Uvular								R (rr)

Classificação de Mira Mateus, 1998)

O pressuposto de que a fonético-fonologia, enquanto dimensão “sonora” da linguagem, é o indicador mais evidente da normalidade do desenvolvimento linguístico, tem recebido apoio crescente dos dados da investigação. Desenvolvimentos recentes na área da avaliação (Oller et al., 2010) têm vindo a propor que os métodos de deteção precoce (10-44 meses) do atraso de linguagem se baseiem na quantificação de parâmetros acústicos que indiquem o grau de controlo da criança sobre a produção de sílabas. De acordo com os resultados deste estudo, será possível determinar se uma criança está ou não a desenvolver um quadro de atraso de acordo com o nível de controlo que ela demonstra ao nível de uma das unidades básicas da fonologia – a sílaba. Produzir e controlar as sílabas de uma língua (unidades sonoras cujo núcleo é uma vogal, precedidas ou não de uma consoante) é um passo determinante na passagem da vocalização à produção de fala. O conhecimento da língua implica um controlo voluntário da articulação no sentido de estruturar o produto falado de enquanto sequência de sílabas. Quanto mais cedo a criança é capaz de o fazer, mais afastada estará de um quadro de atraso.

O domínio básico dos sons da língua é esperado por volta dos 5 anos, seguindo-se aquisições mais subtis até cerca dos 7 anos. A insuficiência de um sistema fonético-fonológico é assinalada pelo recurso aos designados processos de simplificação. Assim, após a idade em que é esperado um domínio da fonético-fonologia, a competência da criança para articular corretamente os sons da língua, bem como o tipo de processos de simplificação que exhibe tornam-se marcadores cruciais.

O *domínio básico dos sons da língua* adquire-se através de uma sequência de etapas determinável, e através de mecanismos específicos. O reportório de fonemas é progressivamente adquirido, com precedência de consoantes oclusivas (/p/, /t/, /k/, /b/, /d/, /g/, /m/, /n/, /j/) sobre outras classes de consoantes (Jakobson, 1941/68; Lima, 2008). Adquirem-se, também progressivamente, as representações mentais sobre o tipo de estruturas fonológicas (fonemas e formatos silábicos) admitidas na língua. Aos falantes do Português Europeu (PE), para além do formato silábico canónico Consoante-Vogal (CV), é requerido um domínio de formatos silábicos do tipo Consoante-Vogal-Consoante (CVC) e Consoante-Consoante-Vogal (CCV). Nas estruturas CVC, a última consoante pode corresponder a um valor /r/ (*carta*), /l/ (*calma*), ou /s/ (*caspa*). As estruturas CCV admitem, como segunda consoante, o /r/

(*romo*) ou o /l/ (*claro*). O reportório de formatos silábicos parte da manipulação de estruturas mais simples e universais, como os formatos CV (*casa*) ou V (*amarelo*), para se estender a formatos mais complexos e específicos de determinadas línguas, como CVC ou CCV (Fikkert & Freitas, 1997; Lima, 2008). Conforme a posição ocupada na sílaba, as consoantes têm papéis estruturais diferentes, e dizem-se associadas a diferentes constituintes. A consoante em CV é designada como *ataque simples*. A segunda consoante em CVC ocupa o constituinte *coda*; a segunda consoante em CCV representa a *ramificação de ataque*, sendo que o grupo CC é um ataque ramificado, também designado por “cluster”.

O quadro 2 apresenta uma resenha do percurso desenvolvimental associado ao domínio de fonemas em formatos silábicos, sintetizando estudos desenvolvidos por Lima (2008, 2009). Determinar a idade de aquisição de um dado fonema implica a adoção de um critério de sucesso – sob a forma de percentagem máxima de insucesso numa dada faixa etária - para definir um momento de aquisição do fonema. Ao longo desta resenha, apresentam-se dados provenientes de dois critérios distintos – um critério de 10% e um de 5%. Para um critério de um máximo de 10% de erro, ou mínimo de 90% de sucesso, verifica-se que a aquisição de oclusivas em formato CV ocorre na primeira metade da faixa dos 3 a 3 anos e meio, e que a aquisição de fricativas e líquidas ocorre na primeira metade da faixa etária dos 4 anos. Para um critério de máximo de 5% de erro, ou mínimo de 95% de sucesso, as oclusivas adquirem-se entre os 3 e 3 anos e meio, seguindo-se as líquidas na segunda metade da faixa dos 4 anos, e as fricativas apenas na faixa dos 5 aos 5 anos e meio. Na adoção deste último critério torna-se visível a maior dificuldade imposta pelas fricativas. Parece, assim, revelar-se uma tendência de aperfeiçoamento mais tardio nas fricativas, apesar de constituírem, ao longo do percurso, uma dificuldade equiparável à que é oferecida pelas líquidas.

Quadro 2

Idades de aquisição de consoantes segundo dados de Lima (2008), para um critério de insucesso inferior a 10%

Idade de aquisição	
Oclusivas	3-3,5

Fricativas	4-4,5
/S/ em CVC	3-3,5
Líquidas	4-4,5
/l/ em CVC	7-7,5
/l/ em CVC	5-5,5
/r/ em CVC	6,5-7
/r/ em CVC	7-7,5

O peso do vozeamento (consoante surda-sonora) e do lugar de articulação (anterior-posterior) faz-se sentir no mapeamento das idades de aquisição de cada fonema. Observa-se que as sonoras são, de forma geral, mais tardias e que as anteriores são facilitadas relativamente às posteriores. O vozeamento cria diferenças significativas entre produção de oclusivas (surdas mais facilitadas que sonoras) e ao nível das fricativas (o mesmo acontece). Neste contexto, as fricativas sonoras constituem o último estágio. Quanto à influência do ponto ou lugar de articulação na produção de consoantes iniciais em CV, existe um eixo anterior-posterior para oclusivas sonoras e fricativas sonoras. Ao nível das nasais existe uma indiferenciação quanto a ponto de articulação, já que aí a palatal (/j/) surge no mesmo momento que a bilabial (/m/) e a alveolar (/n/). Existe, assim, um cruzamento de influências sobre a produção do formato CV, afetando o constituinte ataque simples. Essas influências configuram níveis de dificuldade específicos para a aquisição de consoantes passíveis de ocupar mais que um constituinte - /S/, /l/ e /r/. De forma a dar conta das especificidades destes fonemas, consideramos, em primeiro lugar e de forma mais próxima, o posicionamento de cada um destes fonemas na hierarquia de aquisição em CV.

Em seguida, atendemos ao estatuto dos fonemas /l/ e /r/ nos constituintes coda (CVC) e ramificação de ataque (CCV). Consideramos separadamente o fonema /S/, já que este apenas pode associar-se à coda e não a uma ramificação de ataque. Em CV, o fonema fricativo /S/ tem uma idade de aquisição entre os 3 e os 3 anos e meio, para um critério de 90% de sucesso. Os fonemas /l/ e /r/ apresentam, para o mesmo critério, a

idade de aquisição entre os 4 e os 4 anos e meio, sendo de aquisição mais precoce que a líquida /L/. O fonema /l/, em coda, passa a ser adquirido apenas aos 7 anos e, em ramificação de ataque, entre os 5 e os 5 anos e meio. O fonema /r/ em coda passa a ser adquirido entre os 6 anos e meio e 7 e, em ramificação de ataque, entre os 6 e os 6 e meio. A idade de aquisição da coda fricativa /S/ corresponde a 3 anos – a mesma que é apurada quando se analisa o desempenho das mesmas crianças para o formato CV (constituente ataque simples). A distância entre esta faixa etária e as que marcam a aquisição das codas líquidas (6-7 anos para /r/ e 7 para /l/) é clara.

Os *processos fonológicos de simplificação* estão patentes na linguagem das crianças normais durante a aquisição (Grunwell, 1992; Ingram, 1976, 1979, 1992; Lima, 2009; Miccio & Scarpino, 2008; Schriberg & Kwiatkowski, 1980; Stampe, 1969), e traduzem-se em produções lexicais alteradas. Embora não correspondam ao modelo imposto pela língua, essas produções simplificadas permitem à criança comunicar e, na maior parte das vezes, ser entendida. Em grande parte das situações, é identificável um mecanismo de assimilação da forma-alvo às representações mentais da criança. Processos fonológicos de substituição (e.g., *tapato*, em vez de *sapato*) permitem que a criança emita a palavra com um fonema mais precocemente adquirido (/t/) no lugar de um fonema mais tardio (/s/). A redução de agregados consonantais (e.g., *pato* em vez de *prato*) permite a assimilação de um formato silábico complexo (CCV) a um formato mais simples (CV).

Uma categorização possível dos processos de simplificação considera as classes de omissão, substituição, semivocalização, harmonia, metátese e epêntese. A *omissão* resulta na produção da palavra com ausência de sílabas ou de fonemas. A omissão de sílaba ocorre, necessariamente, em palavras com mais de uma sílaba (dissílabos, trissílabos, polissílabos). Existem dois subtipos básicos. Um é a omissão de sílaba átona, resultando na produção da palavra com ausência de uma das suas sílabas não acentuadas. Outro é a omissão de fonema, quando o fonema alvo não é articulado nem substituído por nenhum outro (no último caso é uma substituição). O fonema omitido pode ser: uma consoante oclusiva (Ex - *bicileta* para *bicicleta*); uma consoante fricativa (Ex - *caaco* para *casaco*); uma consoante líquida (Ex - *senhoa* para *senhora*); uma vogal (Ex - *cracol* para *caracol*); uma semivogal (Ex - *relójo* para *relógio*). A *substituição*

ocorre quando o fonema alvo não é articulado, sendo articulado um outro que não existe na(s) sílabas contíguas. Esta distinção é, como veremos, necessária para distinguir a substituição da metátese e/ou da harmonia. É relevante considerar se as substituições transformam o fonema afetado num fonema da mesma classe de modo ou num fonema de outra classe de modo. No primeiro caso, consideramos que se trata de substituições intra-classe e, no segundo, de substituições inter-classe. Nas substituições intra-classe, a troca de uma oclusiva por outra ou de uma fricativa por outra podem comportar adição de vozeamento (*beixe para peixe*) ou remoção de vozeamento (*panho para banho*). O ponto de articulação pode ser o alvo da substituição. Consideram-se, como direções básicas, a anteriorização (*ioburte para iogurte*) e a posteriorização (*danho para banho*). Pode ocorrer, em simultâneo, a substituição de ponto e vozeamento (pissama para pijama). No caso das líquidas – e uma vez que são todas vozeadas – considera-se a substituição entre subclasses de modo: lateral para vibrante (*vera para vela*) e vibrante para lateral (*senhola para senhora*). Nas substituições inter-classe importa distinguir a classe do fonema resultante da transformação. Podem ocorrer substituições que, para além do modo, alteram o vozeamento e/ou o ponto de articulação do fonema em causa. Finalmente, podem ser consideradas as substituições que afetam aspetos estritamente fonéticos, resultando da dificuldade manifesta para a estrita realização articulatória. Inclui-se aqui o sigmatismo interdental (Ex: *sopa para thopa*) e o sigmatismo lateral (sonoridade característica do uso de aparelho nos dentes). A *semivocalização* é, em última instância um subtipo de substituição – concretamente, a substituição de um qualquer fonema consonântico por uma semivogal (Ex: *euado para gelado*). A *harmonia* consiste na substituição de um fonema (“contaminado”) por outro existente na palavra (“contaminador”). O processo implica – ao contrário da metátese - que o fonema “contaminador” se mantenha na sílaba de origem. A harmonia pode ser: anterior, quando a consoante contamina a sílaba (Ex: *rarrafa para garrafa*); posterior, quando a consoante contamina a sílaba seguinte (Ex: *garrarra para garrafa*). A *metátese* corresponde ao deslocamento ou “migração” de um segmento dentro da palavra. Para existir metátese, o fonema deixa de existir na sílaba de origem. A metátese é: silábica, quando o segmento migra para uma outra posição na mesma sílaba (Ex: *corcodilo para crocodilo*); transilábica, quando migra para sílabas adjacentes (Ex - *fotografria para fotografia*). A *epêntese* consiste na inserção de fonemas. Podem

considerar-se os seguintes subtipos: epêntese de vogal neutra (Ex: pelanta para planta); epêntese de consoante (Ex: plantra para planta); epêntese de vogal (Ex: pilanta para planta); epêntese de sílaba (Ex: bárbara para barba).

Os processos mais e menos usados não são os mesmos em todas as faixas etárias. Existem dois processos com tendência para um recurso acentuado no término do desenvolvimento: a semivocalização em coda, que cresce, com declínio aos 4, e a metátese, sobretudo a silábica. A semivocalização tende a crescer nas derradeiras etapas do período entre os 3 e os 7 anos. Parece insinuar-se com isto um investimento, por parte das crianças, na relação com as codas líquidas, investimento este que eventualmente compensará a estagnação do peso observado ao nível da omissão de coda. À medida que se torna mais competente, a criança deixa de se limitar a omitir a coda, para a pronunciar de forma tentativa, i.e., articulando-a de forma imperfeita. Nota-se também a especial subida do peso relativo do processo de metátese que, a partir dos 4 anos e meio, se assume como um dos dois processos dominantes. A metátese silábica apresenta uma tendência para aumentar, e a metátese transsilábica para diminuir. Esta tendência traduz uma capacidade crescente para a definição dos limites da sílaba e, conseqüentemente, para a restrição dos processos aos mesmos. Tudo ocorre como se a criança se tornasse cada vez mais precisa na definição dos alvos da sua intervenção - já não a palavra (onde ocorre a metátese transsilábica) mas sim a própria sílaba (metátese silábica). No caso particular da relação com as codas (CVC), observa-se a diminuição do recurso à omissão e o aumento da metátese, especialmente a silábica. Em CCV, a metátese silábica acaba por suplantar a própria omissão da ramificação de ataque. Em suma, o *términus* do desenvolvimento parece ser caracterizado pelo exercício de trocas de posição de constituintes problemáticos no interior da sílaba. Tudo se passa como se a criança, apropriando-se da estrutura de constituintes da unidade silábica, jogasse com esse tipo de conhecimento - fundamental para uma aquisição definitiva da fonologia da sua língua. A criança não se limita a reduzir a quantidade de processos que usa mas, ao mesmo tempo, reconfigura o equilíbrio que é gerado pelo uso simultâneo de vários processos. Inicialmente a criança omite, depois passa a produzir imperfeitamente. No final do percurso, existem processos - como a metátese - que não poderiam ter sido usados no início do percurso. Processos “sofisticados”, eles parecem sinalizar uma aproximação final ao modelo.

Por referência ao percurso normativo aqui explicitado, distintos processos de simplificação observados a partir dos 5 anos sinalizam um possível atraso de linguagem com indicação de níveis distintos de severidade. Progredindo de maior para menor severidade, temos, assim, como indicadores:

- Distorções (de grau variado) na organização das sonoridades ou elementos da palavra, tornando-a irreconhecível ou não identificável por um vulgar ouvinte, apenas por vezes por familiares muito próximos;
- Omissão de sílabas em polissílabos;
- Omissão de vogal em ditongo;
- Substituição de consoantes dentro ou fora da categoria a que pertencem;
- Substituição de uma por outra consoante, por proximidade de ponto de articulação;
- Substituição com desvozeamento (caso das consoantes fricativas, nas quais frequentemente o /z/ e o /j/ são substituídos por /s/ e /ch/;
- Processo de semivocalização de consoantes líquidas (l, r, lh);
- Omissão do fonema líquido /l/ e /r/ em ramificação de ataque ou em coda;
- Migração de um fonema na sílaba (metátese silábica) ou de sílaba (metátese transsilábica) na palavra a que a comporta.

7 - Atraso de Linguagem na vertente compreensiva: Indicadores

Os sinais que revelam um atraso de linguagem compreensiva podem ser os seguintes: dificuldades de ordenação sequencial de acontecimentos e síntese de dados; dificuldade na compreensão de frases na passiva, negativa e interrogativa; dificuldades em recontar histórias ou acontecimentos; dificuldade na compreensão de ordens complexas (com duas ou mais ideias subjacentes); dificuldades em memória auditiva; dificuldade em repetir frases..

Tipicamente, os falantes tardios são crianças com dificuldades de expressão. No entanto, estudos recentes (e.g., Thal & Sizemore, 2007) demonstraram que, entre os falantes tardios identificados por volta dos 2 anos, podemos encontrar dois grupos distintos: os falantes tardios no sentido estrito, e as crianças que, para além da expressão, exibem dificuldades em compreender palavras. Para a identificação destes

dois tipos, torna-se necessário recorrer a instrumentos de avaliação que meçam o vocabulário recetivo. O inventário de habilidades comunicativas de MacArthur-Bates (Communicative Development Inventory, CDI) é, neste caso, um instrumento valioso.

Quando se trata de diagnosticar o atraso depois dos 2 anos, é também importante avaliar a compreensão. Mesmo quando o atraso é predominantemente expressivo, a compreensão pode apresentar lacunas geradas por um mecanismo de retroalimentação.

Um mecanismo de *retroalimentação* específica como a forma desviada como a criança produz a fala gera novas produções desviantes, sendo essas que fazem parte das suas representações fonológicas mentais. Na medida em que a criança oferece a si mesma, modelos errados, fruto de uma incorreta articulação, a representação fonológica dos mesmos, no contexto de palavra, resulta deficitária e, reproduz, por consequência um sistema fonológico insuficiente, inconsistente ou deficitário em seu domínio (Lima, 2009). A criança produzirá tanto pior, quanto pior se escute a si mesma, de forma repetida. Tal repetição inscreve progressivamente registos inapropriados, tão mais difíceis de ultrapassar quanto maior for a quantidade de repetições e consequente nível de representação incorreto.

CAPÍTULO III

ENQUADRAMENTO EMPÍRICO

1 - Aspetos Conceptuais e Objetivos da Investigação

A investigação na área da linguagem tem sido, ao longo dos tempos, bastante elaborada na sua conceptualização. Com os estudos e investigações realizadas, adquirimos consciência como é importante conhecer para intervir de forma eficaz. Assim, este trabalho surgiu dessa mesma necessidade, verificada no nosso contacto diário com crianças que apresentam dificuldades de linguagem.

Consideramos este trabalho adequado para a realização de um estudo de caso, avaliando as competências linguísticas e comparando-as entre as diversas crianças.

Os objetivos principais deste trabalho serão: avaliar as capacidades de articulação verbal, traçar um perfil fonológico e conhecer os diversos processos fonológicos ocorridos em cada uma das crianças.

No decorrer deste equacionamento surge a motivação para o nosso trabalho ou objeto de estudo.

Na verdade, qual o perfil linguístico que apresentam crianças, entre os 4 anos e os 8 anos de idade, apesar de frequentarem a escola, revelam ainda dificuldades de linguagem produtiva? Dito de outra forma, e tendo por base a pergunta de partida: Quais as estratégias simplificadoras mais usadas por crianças com dificuldades de linguagem, quanto à aquisição dos fonemas l, r z, Z, nos possíveis tipos de sílabas que os integram?

Porque questões inerentes aos sujeitos da amostra delimitamos a faixa etária, atrás referida, ao percurso etário situado entre os 4 e os 8 anos. Sabendo quão relevante se apresenta o domínio da linguagem oral para a aquisição da mestria da linguagem escrita e da comunicação em geral, o detetar de perfis desviantes pode conduzir-nos não apenas ao conhecimento do que é “desviado”, mas sobretudo o consciencializar das lacunas manifestas, em confronto com pares que não revelam tais perfis.

Este facto, pode constituir motivação suficiente para a reeducação da linguagem, seja por parte dos educadores, reforçando as suas práticas, seja por parte dos pais ou profissionais adstritos à correção da fala, no sentido “aproximar” a criança dos modelos linguísticos convencionais, de tamanha relevância quer para aspetos de cariz socio comunicativos como pedagógicos e/ou académicos.

2 - Metodologia de Investigação: Estudo de Caso

A pesquisa é o único caminho para a aquisição de conhecimentos e a definição de novas ideias. O nosso estudo aborda uma problemática bem presente nas salas de aula.

A abordagem qualitativa tem sido frequentemente utilizada em estudos voltados para a compreensão da vida humana em grupos, em campos como sociologia, antropologia, psicologia, dentre outros das ciências sociais. Esta abordagem tem tido diferentes significados ao longo da evolução do pensamento científico, mas se pode

dizer, enquanto definição genérica, que abrange estudos nos quais se localiza o observador no mundo, constituindo-se portanto, num enfoque naturalístico e interpretativo da realidade (Denzim e Lincolnm, 2000).

Quanto à possibilidade de generalização a partir do Método de Estudo de Caso, cabe aqui uma discussão do que seja um caso. Pensa-se num caso geralmente como um único membro de uma dada população e, como tal, fracamente representando a população; assim, o estudo deste caso forneceria fraca base para generalização. Entretanto um caso pode ser definido como um fenômeno de certa natureza ocorrendo num dado contexto (Miles e Huberman, 1994, p. 25). O caso é uma unidade de análise, que pode ser um indivíduo, o papel desempenhado por um indivíduo ou uma organização, um pequeno grupo, uma comunidade ou até mesmo uma nação. Todos esses tipos de caso são unidades sociais.

Este estudo consiste na avaliação de competências linguísticas de um grupo restrito de crianças e consideramos adequado este tipo de metodologia porque se baseia na observação de particularidades e características únicas.

O nosso estudo de caso é constituído pela observação de um grupo de seis crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 8 anos, que apresentam dificuldades na área da linguagem. A nossa observação consiste em aferir a prestação das crianças nas diversas atividades propostas para, assim, se conseguir avaliar as suas competências linguísticas. Para além disso, este estudo de caso irá permitir que a investigação nos encaminhe para uma melhor compreensão do nosso objeto de estudo.

3- Amostra

Constituída por um total de 6 alunos da região Norte, com dificuldades de linguagem, de tipo fonológico, assinalados pelos professores. Tais desvios foram registados em folhas para o efeito.

Três deles apresentam idades compreendidas entre 4 e 5 anos; dois deles entre os 5 e os 6 anos e apenas um com 8 anos idade. A área de residência destas crianças é no distrito do Porto.

4 - Instrumentos de Avaliação

A fim de levar a cabo o nosso objetivo de trabalho iniciámos a avaliação de registos de linguagem induzida, denominado - Prova de avaliação fonológica em formatos silábicos - PAFFS (Lima 2012) constituída por 62 itens, nos quais constam todo o tipo de fonemas do português europeu, todo o tipo de sílabas nas quais é possível constarem, assim como a posição do fonema/sílaba no contexto da palavra (início, meio, final) e a possibilidade de distinta extensão silábica da palavra. Do vasto conjunto de análise silábica e fonémica, foram selecionados os seguintes fonemas r, l, z, Z, em todos os seus possíveis contextos silábicos.

5 - Procedimentos

Foram analisadas as palavras que contêm os fonemas r, l, z, Z, a partir de registos de produção fonológica, de tipo induzido, num total de 6 alunos que revelaram dificuldades de linguagem expressas no referido registo da prova atrás citada PAFFS.

Assim para o fonema "r" foram selecionadas as palavras:

Fonema "r" – palavra "arvore" (e2); "barba" (e4), "brincos" (e5), "borboleta" (e7), "iogurte" (e10), "cobra" e12, "caracol" e14, "crocodilo" e15, "erva" e16, "descalçar" e 17, "dragão" e 18, "estrela" e20, "escrever" e21, "floresta" e24, "flor" e25, "fotografia" e26, "fralda" e27, "frasco" e 28, "fruta" e 29, "grande" e31, "livro" e33, "irmãos" e36, "magro" e37, "nariz" e38, "prato" e43, "quadro" e45, "quatro" e46, "quadrado" e47, "senhora" e 52, "tartaruga" e 56, "três" e 57, "triciclo" e58, "zebra" e60.

Assim para o fonema "l" foram selecionadas as palavras:

Fonema "l" – "almofada" e1, "borboleta" e7, "bicicleta" e8, "caracol" e14, "crocodilo" e 15, "descalçar" e17, "estrela" e20, "floresta" e 24, "flor" e25, "fralda" e27, "gelado" e32, "livro" e33, "panela" e 39, "pistola" e40, "planta" e41, "relógio" e48, "sol" e 53, "telefone" e 54, "triciclo" e 58, "vela" e59.

Assim para o fonema "z" foram selecionadas as palavras:

Fonema "z" – palavra "casaco" e9, "mesa" e 35, "zebra" e60

Assim para o fonema "Z" foram selecionadas as palavras:

Fonema "Z"- palavra – "gelado" e32, "pijama" e42, "relógio" e 48, "queijo" e61.

Além dos aspetos atrás s focados usamos as seguintes estratégias de classificação, a fim de obter os resultados desejados:

Sílaba constituída por Consoante-Vogal - CV, corresponde a tipo de sílaba 1 (ts1)

Sílaba constituída por Vogal-Consoante, corresponde a tipo de sílaba 5 (ts5)

Sílaba constituída por consoante-consoante-vogal, corresponde a tipo de sílaba 2(ts2)

Sílaba constituída por Consoante-Consoante-Vogal-Consoante, corresponde a tipo de sílaba 6(ts6)

Sílaba constituída por Consoante-Vogal- Consoante inicial, corresponde a tipo de sílaba 3(ts3)

Sílaba constituída por Consoante – Vogal – Consoante, final, corresponde a tipo de sílaba 4(ts4)

Sílaba constituída por Consoante –Vogal- Consoante, na qual a primeira consoante corresponde ao /r/, representa o tipo de sílaba 7 (ts7).

Também os desvio ou erros encontrados foram classificados tendo em conta as categorias mais frequentes: Substituição, Omissão, etc.

6 - Apresentação dos Resultados

Amostra- Distribuição por sexo

Tal como pudemos verificar no gráfico abaixo o número de sujeitos é igual tanto para rapazes (azul) como para raparigas (vermelho).

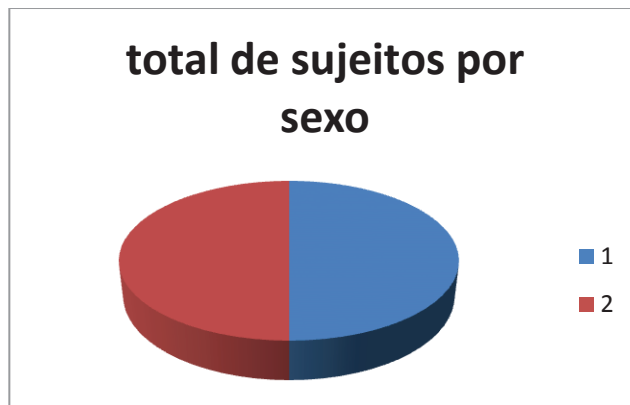


Gráfico1- Distribuição por sexo

Análise das Produções Fonológicas, por Segmentos e Contextos Silábicos

Fonemas /r/; /l/; /z/ e /Z/

Fonema /r/ sílaba rV= CV (ts1)

Analisando o fonema /r/ no tipo de sílaba consoante-vogal (CV) verificámos que o total de erros (a vermelho) é uma constante em todos os alunos. Apenas um neste fonema e tipo de sílaba, obteve êxito. Verificámos pois tratar-se de um tipo de erro frequente em crianças assinaladas em problemáticas de linguagem.

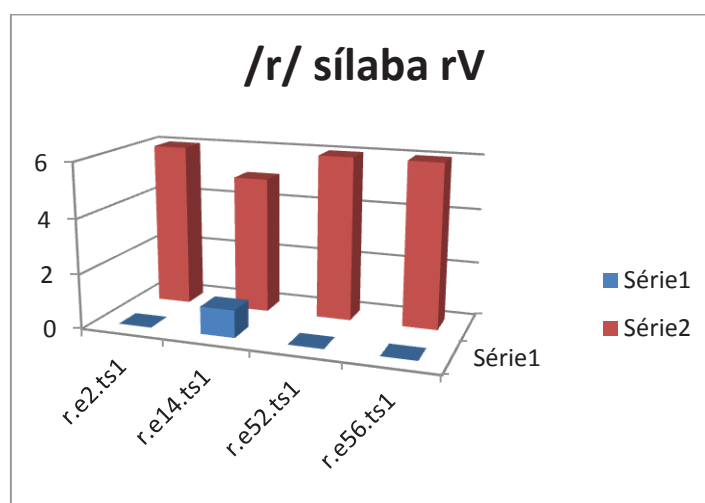


Gráfico 2 – Acertos para fonema / r/ - sílaba CV (ts1)

Fonema /r/ em sílaba CrV/CrV~ = CCV/CCV~(ts2).

Verificamos que todas as crianças apresentaram erro neste fonema e tipo de sílaba, isto é, as palavras atrás assinaladas que contêm o /r/ com a segunda sílaba do formato silábico CCV, não são produzidas, neste tipo de sílaba.

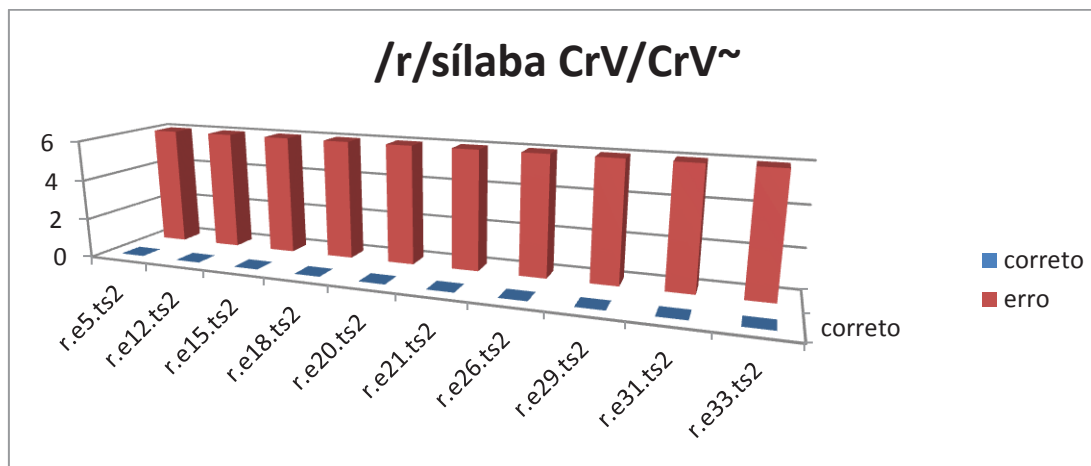


Gráfico 3 - Resposta /r/consoante - consoante - vogal CrV/CrV~ (ts2)

Fonema /r/ CV C/CVr inicial (ts3) e Fonema /r/ CVC/CVr final (ts4)

Analisando o gráfico 4 e 5, abaixo, constatamos que o fonema /r/, apresenta um nível de insucesso muito elevado, com erro em todas as crianças em CVC inicial e reduzido nível de sucesso em CVC final.

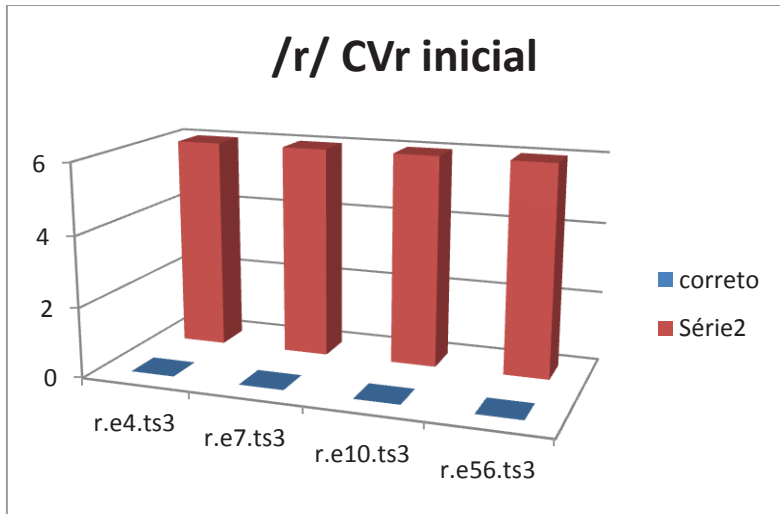


Gráfico 4 - Respostas para CVC /CVr inicial (ts3)

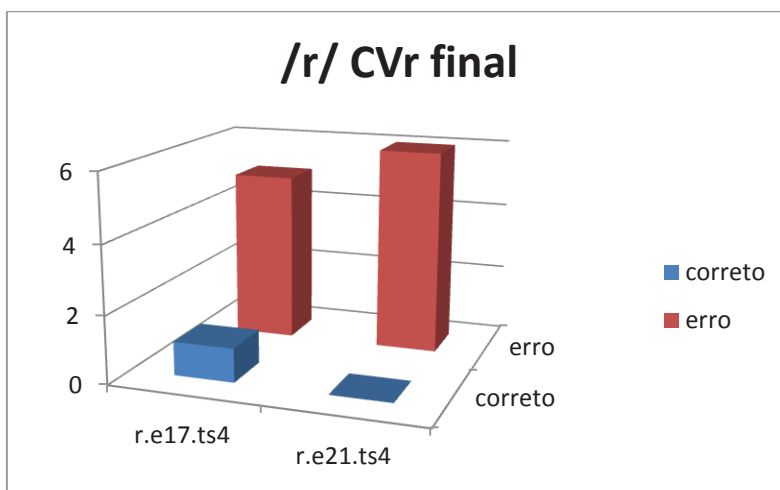


Gráfico 5 - Resposta para CVC/CVr final (ts4)

Fonema / r / VC/ Vr (ts5)

Do gráfico 6 concluímos que nenhum dos sujeitos obteve êxito, estando pois esse erro em consonância com os anteriores , isto é , não conseguida a sua realização.

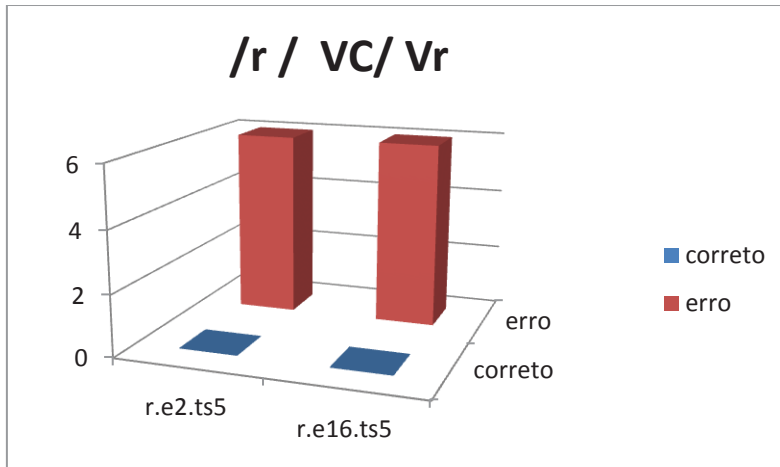


Gráfico 6 - Resposta para VC/ Vr (ts5)

Fonema /r/ CCVC/ CrVC (ts6)

Neste tipo de sílaba nenhum dos sujeitos obteve êxito. O fonema não se encontra adquirido neste tipo de sílaba.

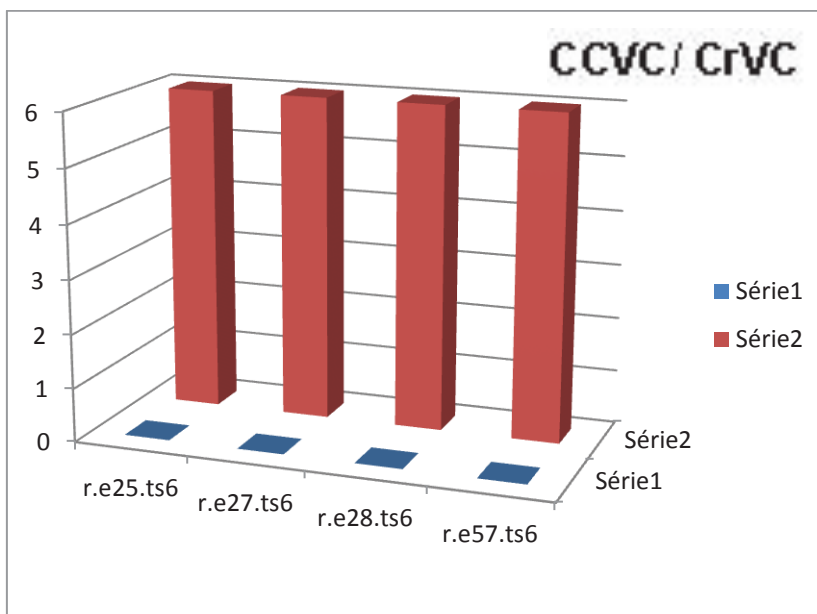


Gráfico 7 – Respostas para Tipo de sílaba CCVC/CrVC (ts6)

Fonema /r/ CVC/rVC (ts7)

Do gráfico a seguir constatámos estar ausente este fonema no formato que se especifica (rVC)

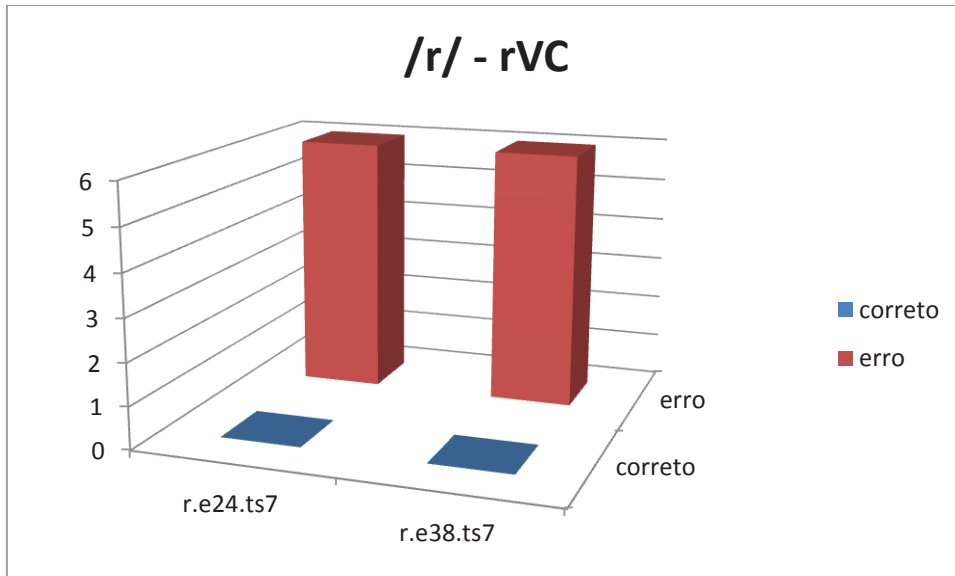


Gráfico 8 - Respostas para CVC/ rVC (ts7)

Consoantes fricativas /z/ e /ʒ/

Toda a literatura faz alusão à tardia aquisição das consoantes fricativas, particularmente aquelas que são vozeadas (z, j). Desta forma resolvemos analisar também este tipo de consoantes, porém, estas, apenas em CV, uma vez que fonotaticamente apenas se constituem neste tipo de formato.

Fonema /z/ CV

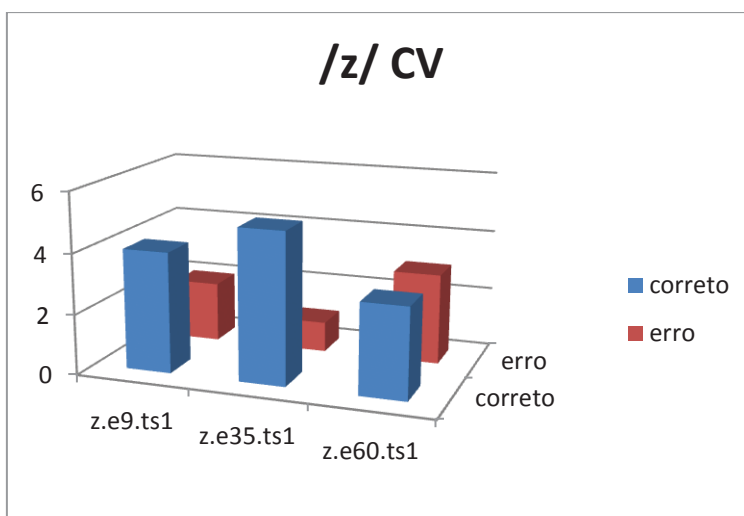


Gráfico 9 – /z/CV

Passamos pois a visualizar os resultados obtidos:

Relativamente a este fonema verificámos que existe uma disparidade nos resultados obtidos. Assim o estímulo 35 e o estímulo 9 são aqueles que apresentam maior nível de sucesso.

Dado tratar-se de uma realização deste fonema, muito irregular, enquadrámos este tipo de erro na categoria de erro fonológico.

Os resultados obtidos através deste gráfico permitem-nos afirmar que o nível de insucesso no total de crianças não é uniforme, isto é, nem todas as crianças dominam / não dominam.

O tipo de processos de simplificação mais frequentemente utilizados são o *sigmatismo* interdental e a *substituição* dentro da mesma classe de modo, isto é uma consoante fricativa é substituída por outra do mesmo modo, tendo sofrido porém desvozeamento.

Fonema /j/ CV

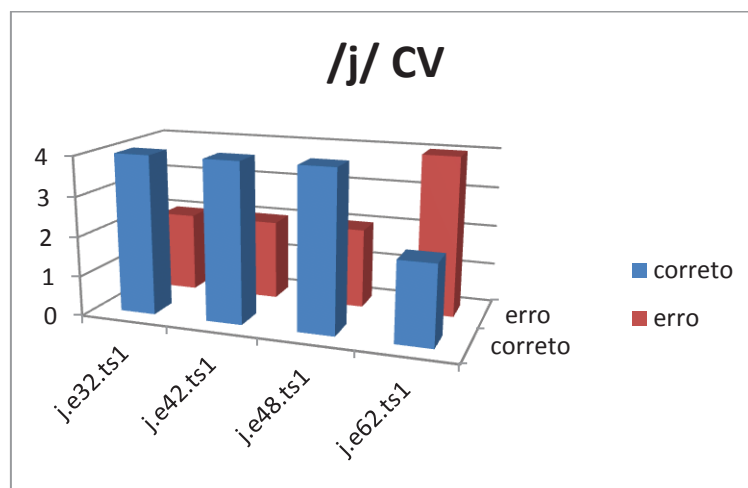


Gráfico 10 - /j/ CV

Relativamente a este fonema verificámos igual instabilidade na realização do mesmo isto é nem todas as crianças levam a cabo a sua articulação. O tipo de erros dominantes são a substituição dentro da mesma classe de modo, ocorrendo tal

substituição por desvozeamento, isto é a consoante sonora /j/ é substituída por uma consoante fricativa surda.

Quadro 1

Fonema /l/

Resposta a tipo de sílabas

Tipo de sílaba	Fonema /l/ : tipo de sílaba e erro				
	Nº de sílabas	Total de respostas	Acertos	Erros	Tipo de Erro
Ts1= <u>C</u> V	10	60	42	18	10(semiv)- 11 8(omissão)-2 9(sub)-2 13(Omi.sil)-3
Ts2=CC <u>V</u> /CC <u>V</u> ~	4	24	5	19	10(semiv)- 6 8(omissão)- 4 9(sub)-0 13(Omi.sil)-1 14 Transf CV -8
Ts3=CVC <u> </u> inicial	1	6	3	3	8-1 10-2
Ts4 =CVC <u> </u> final	2	12	9	3	10-2 14-1
Ts5=V <u>C</u>	1	6	3	3	8-1 13-1 10-1
Ts6=CC <u>V</u> C	1	6	2	4	10-1 14-3
Ts7=C <u>V</u> C	1	6	5	1	10-1

Pela análise deste quadro depreendemos que o tipo de erros mais frequente é a semivocalização para qualquer dos tipos de sílaba analisados. A transformação da sílaba CCV em CV constitui o 2º processo de simplificação mais frequente.

7- Conclusões

Levar a cabo este trabalho representou, para nós, um enorme desafio, ao qual acrescentámos enorme esforço de aprendizagem, relacionado com a diversidade de respostas fonológicas, frente a dois fonemas líquidos (r, l) e dois fonemas fricativos (j, z).

A focalização de análise sobre estes fonemas baseia-se nos estudos já levados a cabo por vários autores que estudam o português europeu, os quais revelam tratar-se de fonemas cuja aquisição se revela tardia enquanto estabilização, ocorrendo esta entre os 4 e os 6 anos de idade (Lima 2010; Freitas 2007).

Confirmámos que crianças portadoras de atraso de linguagem (a nossa curta amostra, pensamos ser elucidativa) apresentam o mesmo tipo de processos de simplificação frente ao domínio fonológico que crianças em desenvolvimento e faixas etárias típicas, isto é, idades em que tal ocorre, sem que de tal se possa inferir presença de patologia.

A análise por fonema e tipo de sílaba deveu-se ao facto de que a criança, para algumas consoantes que fazem parte de vários contextos silábico (r,l), o fazem de forma sequencial, isto é, primeiro ocorre a produção em sílabas CV, seguidas de outras mais complexas.

Além disso, as simplificações são diferenciadas, para cada um dos fonemas em estudo.

Assim, para o /r/ o processo dominante é a Omissão, enquanto que para o fonema /l/ é a Semivocalização. Nas consoantes fricativas (j,z) o processo mais frequente é a substituição dentro da mesma classe.

Os dados obtidos, ainda que com um valor relativo pois a amostra é reduzida, revelam aspetos, a nosso ver, importantes:

-A persistência de erros fonológicos na infância deverá ser corrigida com antecipação, evitando transferência de dificuldades para a escola do primeiro ciclo,

espaço onde se inicia a aprendizagem de um segundo sistema simbólico assente na oralidade -a escrita.

- As estratégias usadas por crianças com problemas correspondem aquelas que usam crianças normais, em fases mais precoces

- A sensibilização de todos os profissionais de educação para que existem diferentes tipos de erros e que estes dependem do tipo de sílaba na qual se inscrevem, pode significar que se evitem algumas afirmações menos corretas quando assinalamos como erro o domínio de fonemas que fazem parte de sílabas complexas(r,l).

Assim, a criança pode não dizer o fonema /r/ em CCV mas sim em CV. Este facto justifica a resposta seguinte: a criança domina o fonema em determinado tipo de sílaba e não noutras, Isto não representa a ausência de articulação mas sim de integração em distintos tipos de sílaba.

A pergunta de partida foi sendo alvo de resposta ao longo de todo o processo de apresentação dos resultados, isto é, a criança revela dificuldades para a realização dos fonemas alvo da nossa análise- fonemas líquidos r e l e fonemas fricativos z e Z.

Frente aos dados obtidos apenas nos cabe refletir sobre a necessidade de o educador poder constituir-se como um potente elemento dinamizador da aprendizagem linguística da criança. Contudo, os currículos académicos terão que, necessariamente, ser revistos.

Na verdade, a correção dos problemas iniciais de aprendizagem da língua deve constituir objeto de intervenção por parte de vários técnicos, entre eles o professor/educador. A colaboração da família e o intercâmbio com a terapeuta de fala, quando esta estiver em contacto com a criança, são factos inegáveis para um possível sucesso.

Pensamos, contudo, que o educador, em geral, deveria apresentar formação “mais específica” nestas áreas, a fim de dar uma resposta mais adequada às necessidades dos seus educandos, aspeto este algo descuidado, a nosso ver, nas formações académicas globais.

A utilidade deste trabalho e a aprendizagem por nós levada a cabo nesta Escola constituirá, seguramente, uma mais valia para quantos alunos que, ao nosso alcance didático, revelem dificuldades de linguagem e careçam do nosso apoio específico.

Considerações Finais

O desenvolvimento da consciência fonológica inicia-se desde cedo e vai-se expandindo progressivamente ao longo da infância. Este desenvolvimento depende das experiências linguísticas, do desenvolvimento cognitivo, das características específicas de cada criança e da exposição formal ao sistema alfabético, isto é, com a aquisição da leitura e da escrita. Desta forma, pode dizer-se que existem diferentes etapas no desenvolvimento da consciência fonológica, algumas adquiridas mais precocemente do que outras, deixando transparecer uma crescente complexidade. Podendo-se, então, afirmar que a consciência fonológica se desenvolve a diferentes níveis e em momentos cronológicos distintos.

São vários os estudos que referem que a forma mais eficaz de estimular o desenvolvimento da consciência fonológica é através da aplicação de programas de treino sistemático. Os programas de intervenção para o desenvolvimento de competências fonológicas são fundamentais e devem ser implementados precocemente, ou seja, em idade pré-escolar. Através dos estudos analisados, verificou-se que estes programas podem contribuir para a superação das dificuldades das crianças na aprendizagem da leitura e da escrita.

As crianças com necessidades educativas especiais revelam lacunas na perceção, na produção ou na organização das regras do sistema fonológico, cometendo simplificações sistemáticas durante a fala. A partir dos estudos analisados, pode dizer-se que é possível melhorar o desempenho destas crianças em fonologia submetendo-as a um programa de treino da consciência fonológica durante o pré-escolar, fazendo com que mais tarde revelem menos dificuldades na aquisição da leitura e da escrita.

Sugerimos que se explore mais esta temática de modo a que os educadores, os docentes especializados e os terapeutas da fala conheçam o potencial do desenvolvimento da consciência fonológica em crianças com problemas da linguagem e da fala.

Bibliografia

Bishop, D., Price, T., Dale, P., & Plomin, R. (2003). Outcomes of early language delay: II .Etiology of transient and persistent language difficulties. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 46*, 561-575.

Bruner, Jerone, *Como as Crianças Aprendem a Falar*, trad. Joana Chaves. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.

Dale, P. S., Simonoff, E., Bishop, D. V. M., Eley, T. C., Price, T. S., Purcell, S., Stevenson, J., Plomin, R., & Oliver, B. (1998). Genetic influence on language delay in two-year-old children. *Nature Neuroscience, 1*, 324-328.

Dale, P., Price, T., Bishop, D., & Plomin, R. (2003). Outcomes of early language delay: I. Predicting persistent and transient language difficulties at 3 and 4 years. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 46*, 544-560.

Denzim, K.; Lincoln, Y. S. (Editores). *Handbook of qualitative research*. (2 Ed.). Thousand Oaks, Califórnia: Sage Publications. 2000.

Ellis Weismer, S. (2000). Intervention for children with developmental language delay. In D. Bishop & L. Leonard (Eds.), *Speech and language impairments in children: Causes, characteristics, intervention and outcome* (pp. 157-176). Philadelphia: Taylor and Francis.

Ellis Weismer, S. (2007). Typical talkers, late talkers, and children with specific language impairment: A language endowment spectrum? In R. Paul (Ed.), *Language Disorders from a Developmental Perspective: Essays in honor of Robin S. Chapman* (pp. 83-102). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Ellis Weismer, S., & Evans, J. (2002). The role of processing limitations in early identification of specific language impairment. *Topics in Language Disorders, 22*, 15-29.

Fenson, L. Bates, E., Dale, P., Goodman, J., Reznick, J. S., & Thal, D. (2000). Measuring variability in early child language: Don't shoot the messenger. *Child Development, 71*(2), 323-328.

Fikkert, P., & Freitas, M.J. (1997). Acquisition of syllable structure constraints: Evidence from Dutch and Portuguese. In A. Sorace, C. Heycock, & R. Shillcock (Eds.), *Language acquisition: Knowledge representation and processing* (pp. 217-222). Amsterdam [u.a.]: North-Holland.

Gopal, S. P., Tiwari, V. N., Veenstra, A. L., Kumar, A., Behen, M., Chugani, H. T., Sundaram, S. K. (2012). Sensitive Diffusion Tensor Imaging Quantification Method to Identify Language Pathway Abnormalities in Children with Developmental Delay. *The Journal of Pediatrics, 160* (1), 147–151.

Grunwell, P. (1992). Assessment of child phonology in the clinical context. In C. Ferguson, L. Menn & C. Stoel-Gammon (Eds.), *Phonological Development: Models, research and implications*. Timonium MD: York Press.

Heim, S.(2005). The structure and dynamics of normal language processing: Insights from neuroimaging. *ata Neurobiologica Experimentalis, 65*, 95-116.

Ingram, D. (1976). *Phonological Disability in Children*. New York: Elsevier.

Ingram, D. (1979). Phonological development: production. In P. Fletcher & M. Garman (Eds.), *Language Acquisition: Studies in First Language Development*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ingram, D. (1992). *First language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Jakobson, R. (1941/68). *Child language, aphasia and phonological universals*. The Hague & Paris: Mouton.

Launay, C. Maisonny, S. Borel, *Distúrbios da Linguagem, da Fala e da Voz*, 1989.

Law, J., Boyle, J., Harris, F., Harkness, A., & Nye, C. (2000). Prevalence and natural history of primary speech and language delay: findings from a systematic review of the

literature. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 35(2), 165–188.

Lima, R. M. (2008). *Avaliação da Fonologia Infantil: Prova de Avaliação Fonológica em Formatos Silábicos*. Coimbra: Almedina.

Lima, R. M. (2009). *Fonologia infantil: Aquisição, avaliação e intervenção*. Coimbra, Almedina.

Miccio, A. W. and Scarpino, S. E. (2008) Phonological Analysis, Phonological Processes. In M. J. Ball, M. R. Perkins, N. Müller, & S. Howard (Eds.), *The Handbook of Clinical Linguistics*. Blackwell Publishing Ltd.: Oxford, UK.

Miles, B.; Huberman, A.; *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc. 1994.

Oller, D. K., Niyogi, P., Gray, S., Richards, J. A., Gilkerson, J., Xu, D., Yapanel, U., & Warren, S. F. (2010). Automated vocal analysis of naturalistic recordings from children with autism, language delay, and typical development. *Proceedings of the National Academy of Science*, 107, 13354–13359.

Paul, R. (1991). Profiles of toddlers with slow expressive language development. *Topics in Language Disorders*, 11, 1-13.

Paul, R. (1996). Clinical implications of the natural history of slow expressive language development. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 5, 5-21.

Paul, R. (1997). Understanding language delay. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 6, 40-49.

Paul, R. (2000). Predicting outcomes of early expressive language delay: Ethical implications. In D. Bishop & L. Leonard (Eds.), *Speech and language impairments in children: Causes, characteristics, intervention and outcome* (pp. 195-210). Philadelphia: Taylor and Francis.

Plante E. (1998). Criteria for SLI: the Stark and Tallal legacy and beyond. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 41*, 951–957.

Prathanee, B., Purdy, S. C., Thinkhamrop, B., Chaimay, B., Ruangdaraganon, N., Mosuwan, L., & Phuphaibul, R. (2009). Early Language Delay and Predictive Factors in Children Aged 2 Years. *Journal of the Medical Association of Thailand, 92*(7), 930-938.

Rescorla, L. (2002). Language and reading outcomes to age 9 in late-talking toddlers. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 46*, 360-371.

Rescorla, L. (2005). Age 13 Language and reading outcomes in late-talking toddlers. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 48*, 459-472.

Rescorla, L., & Schwartz, E. (1990). Outcomes of toddlers with expressive language delay. *Applied Psycholinguistics, 11*, 393-407.

Rice, M., Taylor, C., & Zubrick, S. (2008). Language outcomes of 7-year-old children with or without a history of late language emergence at 24 months. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 51*, 394-407.

Schriberg, L., & Kwiatkowski, J. (1980). *Natural Process Analysis (NPA)*. NY: John Wiley.

Sim-Sim, Inês, *Avaliação da Linguagem Oral: Um Contributo para o Conhecimento do Desenvolvimento Linguístico das Crianças Portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.

Sim-Sim, Inês, *Desenvolvimento da Linguagem*. Universidade Aberta, 1998.

Sim-Sim, Inês, Silva, Ana Cristina, NUNES, Clarisse, *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância: Textos de Apoio para os Educadores de Infância*; Coord. Inês Sim-Sim. Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2008.

Stampe, D. (1969). The acquisition of phonetic representation. *Fifth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*. Chicago, IL.

Stark, R. E., & Tallal, R. P. (1981). Selection of children with specific language deficits. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 46, 114–180.

Thal D., & Katich, J. (1996). Predicaments in early identification of specific language impairment: Does the early bird always catch the worm? In K. Cole, P. Dale, & D. Thal (Eds.), *Assessment of Communication and Language* (pp.1-28). Baltimore: Brookes.

Thal, D. & Bates, E. (1988). Language and gesture in late talkers. *Journal of Speech and Hearing Research*, 31, 115-123.

Thal, D., & Sizemore, M. (2007, June). *Gesture Use by Late Talkers at 16-months and 6 Years of Age*. Poster presented at the Symposium for Research on Child Language Disorders, Madison, WI.

Thal, D., & Tobias, S. (1994). Relationships between language and gesture in normal and late-talking toddlers. *Journal of Speech and Hearing Research*, 37, 157-171.

Thal, D., Tobias, S., & Morrison, D. (1991). Language and gesture in late talkers: A one-year follow-up. *Journal of Speech and Hearing Research*, 34, 604-612.

Tomblin, J. B., Smith, E., & Zhang, X. (1997). Epidemiology of specific language impairment: pre- and perinatal factors. *Journal of Communication Disorders*, 30, 325–344.

Vygotsky, L., *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Edições Antídoto, 1979.

Whitehurst, G. J., & Fischel, J. E. (1994). Early developmental language delay: What, if anything, should a clinician do about it? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 613-648.

Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Smith, M., Fischel, F. E., Lonigan, C. J., & Valdez-Menchaca, M. C. (1991). Family history in developmental expressive language delay. *Journal of Speech and Hearing Research*, 43, 1150–1157.

Anexo1- Estímulos da PAFFS (Prova de Avaliação Fonológica em Formatos Silábicos)

Nome da Criança: _____ Sexo: _____
 Nascimento: _____ Idade: _____
 Escolaridade: _____ Instituição: _____ Data da Avaliação: _____
 Área de Residência (vila, cidade, aldeia) _____
 Filiação
 Pai – Idade: _____ Profissão: _____ Habilidades Literárias: _____
 Mãe – Idade: _____ Profissão: _____ Habilidades Literárias: _____

* (E) - Resposta Espontânea – quando a criança nomeia sem qualquer tipo de ajuda verbal;
 (D) – Resposta Dirigida – quando se oferecem alguns quadros referenciados para a nomeação espontânea (exemplo: “serve para ...”, “estão em cima da ...”; “o sofá tem duas ...”); (R) – Repetição – quando a criança repete o modelo verbal oferecido.

Estímulo	O que a criança diz			Classificação do Erro
	E	D	R	
1. Almofada				
2. Árvore				
3. Banho				
4. Barba				
5. Brincos				
6. Botões				
7. Borboleta				
8. Bicicleta				
9. Casaco				
10. Iogurte				
11. Chapéu				
12. Cobra				
13. Coelho				
14. Caracol				
15. Crocodilo				
16. Erva				
17. Descalçar				
18. Dragão				
19. Escada				
20. Estrela				
21. Escrever				
22. Faca				
23. Fechada				
24. Floresta				
25. Flor				
26. Fotografia				

27. Fralda					
28. Frasco					
29. Fruta					
30. Garrafa					
31. Grande					
32. Gelado					
33. Livro					
34. Maçã					
35. Mesa					
36. Irmãos					
37. Magro					
38. Nariz					
39. Panela					
40. Pistola					
41. Planta					
42. Pijama					
43. Prato					
44. Peixe					
45. Quadro					
46. Quatro					
47. Quadrado					
48. Relógio					
49. Sapato					
50. Cigarro					
51. Sopa					
52. Senhora					
53. Sol					
54. Telefone					
55. Telhado					
56. Tartaruga					
57. Três					
58. Triciclo					
59. Vela					
60. Zebra					
61. Queijo					
62. Dedo					
