



Pós Graduação em Educação Especial

- Projecto -

**A Perturbação
Específica da
Linguagem
*Um Estudo de Caso***

Rosa Maria da Cunha Rodrigues

Porto

Ano Lectivo 2008/2009

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
Pós Graduação em Educação Especial

A Perturbação Específica da Linguagem

Um Estudo de Caso

Rosa Maria da Cunha Rodrigues

Orientadora: Doutora Rosa Lima

Trabalho Realizado para a disciplina de Seminário

Porto

Ano Lectivo 2008/2009

AGRADECIMENTOS

Gostaria de transmitir toda a gratidão que sinto pelo apoio, amizade, colaboração e disponibilidade que tantas pessoas demonstraram...

À criança que participou neste estudo.

À família da criança pela cooperação.

À presidente do agrupamento de escolas, por ter permitido a realização deste trabalho.

À coordenadora da escola do 1º ciclo do ensino básico, pela receptividade com que acolheu a realização deste estudo.

À professora da turma de crianças pela amabilidade e cooperação.

À Professora Rosa Lima que orientou este projecto.

A todas as colegas de Pós Graduação pela partilha de conhecimentos.

Aos familiares que colaboraram e me apoiaram, sempre que necessitei durante este percurso.

Ao Rogério por todo o carinho, apoio, compreensão e paciência...

Aos meus pais por estarem sempre lá, principalmente quando mais necessitei.

A todas as pessoas que colaboraram e me ajudaram durante mais esta caminhada...

A todos, o meu mais sincero agradecimento.

A Perturbação Específica da Linguagem Um Estudo de Caso

RESUMO

Nós somos, ao mesmo tempo, seres individuais e sociais. O dom da linguagem, único no ser humano, mostra precisamente o quanto o ser humano a utiliza para comunicar com o outro. A linguagem para além de ser uma fonte de individualidade será, principalmente, uma forma de sociabilidade. Assim, a comunicação é, conseqüentemente, uma característica humana essencial e uma necessidade social fundamental. O seu núcleo central é a noção da intersubjectividade, que implica comunicação na liberdade, na igualdade e na solidariedade.

Porém, nem todos os seres humanos podem comunicar com a mesma facilidade, já que alguns apresentam limitações significativas que lhes condicionam a comunicação. Dentro de um vasto grupo de indivíduos que tem dificuldade em comunicar encontramos os portadores de *Perturbação Específica da Linguagem*.

A Perturbação Específica da Linguagem manifesta-se devido a um tipo de linguagem distinto daquele que se observa em crianças da mesma faixa etária. As crianças com PEL possuem, portanto, dificuldades na linguagem, sendo, contudo, pessoas consideradas de inteligência normal, não apresentando sintomas neurológicos ostensivos ou perda auditiva, nem outro problema sensorial; não manifestando distúrbio emocional primário e não enfrentando nenhuma desvantagem importante relativamente ao meio ambiente.

Este projecto centrou-se no estudo de caso de uma criança, do género feminino, com oito anos de idade, com (PEL) *perturbação específica da linguagem*. Foram aplicadas diversas provas a fim de traçar o seu perfil linguístico.

Palavras-Chave: Criança, comunicação, linguagem, perturbação específica da linguagem

Índice Geral

Introdução	1
Capítulo I - Enquadramento Teórico	2
1.1.O Ser Humano e a Comunicação.....	3
1.2 A Linguagem	4
1.3 Dimensões da Linguagem.....	6
1.3.1 Forma da Linguagem	6
1.3.1.1 Fonologia	6
1.3.1.2 Morfossintaxe.....	10
1.3.2 Conteúdo da Linguagem	11
1.3.2.1 Semântica.....	12
1.3.3 O Uso da Linguagem	13
1.3.3.1 Pragmática.....	13
1.4 Funções da Linguagem	14
1.5 Componente cerebral e linguagem	16
1.6 Aquisição e desenvolvimento da linguagem.....	19
1.7 O Atraso da Linguagem.....	21
1.8 A Perturbação Específica da Linguagem - Conceptualização.....	22
1.8.1 Diagnóstico	25
1.8.2 Classificação da PEL	26
Capítulo II - Metodologia	29
2.1 Estudo de Caso.....	30
2.2 Caracterização Multidimensional da Realidade Pedagógica.....	31
2.2.1 Caracterização do Meio e Comunidade Envolvente	31
2.2.2 Caracterização da Escola	35
2.2.3 Caracterização da Turma.....	36
2.2.4 Caracterização da Família	40

2.2.5 Caracterização da Criança.....	40
Capítulo III - Parte Empírica	43
3.1 Determinação das NEE - Prova Circum-Fonológica	44
3.1.1 - Memória auditiva.....	44
3.1.1.1 Memória sequencial auditiva de palavras	47
3.1.1.2 Memória sequencial auditiva de sílabas	48
3.1.2– Conhecimento Fonológico.....	49
3.1.2.1 Identificação de pares mínimos em palavras.....	49
3.1.2.2 Identificação de modelos incorrectos em palavras com suporte de imagem.....	50
3.1.2.3 Consciência silábica	50
3.1.2.4 Longitude de palavras.....	51
3.1.2.5 Identificação da Posição da Sílabas na Palavra.....	51
3.2 - Prova de Nomeação Induzida	52
3.3 Perfil linguístico da criança.....	54
3.4 Avaliação de competências ao nível da escrita.....	56
3.4.1 Leitura	56
3.4.2 Cópia.....	56
3.4.3 Ditado.....	56
3.4.4 Escrita espontânea	57
3.5 Avaliação dos Processos de Expressão ao nível da Conversa Espontânea	58
3.6 Breve avaliação do domínio cognitivo	59
3.7 Breve reflexão acerca dos dados da avaliação	60
Considerações Finais.....	63
Bibliografia.....	64
Anexos	71

Introdução

A aquisição da linguagem oral é efectuada através de um processo de interacção que abarca a manipulação, combinação e integração de formas linguísticas e de regras que lhe estão intrínsecas, possibilitando o desenvolvimento de capacidades de percepção da linguagem (linguagem compreensiva) e capacidades para formular/produzir linguagem (linguagem expressiva). Este processo é determinado pela interacção entre factores ambientais, psicossociais, cognitivos e biológicos.

A aquisição da linguagem oral é um processo natural, sem qualquer aprendizagem formal. No entanto, algumas crianças experienciam sérias dificuldades na sua aquisição. Tais crianças poderão apresentar perturbações na linguagem. Qualquer patologia ao nível da linguagem afigurar-se-á problemática para a criança portadora da mesma, pelos mais diversos motivos, tais como a dificuldade na aquisição da leitura e da escrita e mesmo problemas sócio-relacionais.

Este projecto incide sobre a questão da *perturbação específica da linguagem* (PEL), tal definindo-se como uma perturbação da linguagem lenta e atrasada relativamente à idade cronológica do indivíduo, que não tem relação com um défice sensorio-auditivo, motor nem perturbação generalizada do desenvolvimento, ou seja, devem excluir-se as alterações neurológicas estruturais e funcionais do desenvolvimento.

É de referir que este trabalho se subdivide em três partes, a saber: - na primeira faz-se o enquadramento teórico da questão da perturbação específica da linguagem; - na segunda parte realizamos uma caracterização pluridimensional da realidade psicopedagógica da criança; - por fim, na terceira e derradeira parte do trabalho, são apresentadas as provas de avaliação da linguagem, aplicadas à criança, com vista a traçar o seu perfil linguístico.

A avaliação decorreu em cinco sessões de 120 minutos cada, entre o mês de Maio e o início do mês de Junho de 2009. A avaliação é imprescindível para poder intervir de uma forma adequada, com vista a estimular as áreas fortes da criança e colmatar as dificuldades que advêm das suas áreas fracas, bem como incitar ao desenvolvimento das suas áreas emergentes.

Capítulo I - Enquadramento Teórico

1.1.O Ser Humano e a Comunicação

É desde cedo que o ser humano tenta comunicar, com efeito, a comunicação é intrínseca à vida de todos nós, tal como salientam Ferreira, Ponte & Azevedo (1999:62) “A capacidade de comunicação do ser humano vai-se esboçando desde as fases mais precoces em que as trocas entre mãe e filho são de natureza eminentemente afectivas e se expressam com todo o corpo, numa grande proximidade”.

Comunicar faz parte do ser humano, que por esse motivo, para o acto da comunicação em si, recorre à troca de informações, utilizando sistemas simbólicos como suporte para este fim. Estão envolvidos neste processo uma infinidade de formas de comunicação, isto é, diversas possibilidades de levar a cabo o acto comunicativo, ou vejamos: duas pessoas numa conversa face a face, ou através de gestos com as mãos; mensagens enviadas através da rede global de telecomunicações; a fala e a escrita. Efectivamente, todos estes sistemas de comunicação, permitem-nos interagir com outras pessoas e efectuar algum tipo de troca informacional. Tal como refere Pignatari (2003:20) “quer se processe entre homem/homem, homem/máquina, ou, mesmo, máquina/ máquina, a comunicação é um fenómeno e uma função social (...) significa partilha de elementos ou modos de vida e comportamento, por virtude da existência de um conjunto de normas”.

A comunicação é um acto de tal complexidade que tem suscitado o interesse de inúmeros investigadores ao longo dos tempos. Como salientam Mattelart & Mattelart (2000:9) “a noção de comunicação recobre uma multiplicidade de sentidos (...) situados na encruzilhada de várias disciplinas”. Os autores referem ainda (*id. ib.*) que os processos comunicativos “suscitaram o interesse de ciências tão diversas quanto a filosofia, a história, a geografia, a psicologia, a sociologia, a etnologia, a economia, as ciências políticas, a biologia, a cibernética ou as ciências cognitivas”.

O acto de comunicar é imprescindível à vida do ser humano para que este conviva em sociedade e, até mesmo, para que este mantenha o seu próprio equilíbrio psicológico, tanto que o Homem é um ser gregário e jamais conseguiria viver sozinho, isolado do contacto com os outros.

Para que seja possível a comunicação, o indivíduo tem que possuir determinados *skills*, em iguais níveis ou patamares que lhe permitam a execução de tal acto. Isto é, para que haja comunicação o indivíduo terá que ter linguagem e fala, ou ser usuário de sistemas aumentativos e/ou alternativos de comunicação.

Comummente, os indivíduos utilizam a expressão oral para se expressarem e comunicarem entre si. Para esse efeito recorrem à linguagem que se circunscreve à capacidade que os seres humanos têm de transmitirem informações uns aos outros, utilizando signos. Naturalmente que está implícita na noção de linguagem não apenas a utilização de signos pré-existentes, mas também a capacidade de criar novos signos, o que de facto sucede sem que disso nos apercebamos claramente, não esquecendo que é a fala que designa a utilização individual e concreta de um sistema linguístico.

A comunicação será, portanto, o processo pelo qual os seres humanos trocam entre si informações. Moral (2003:47), nas suas asserções refere que “a área da comunicação e da linguagem é uma área do conhecimento em grande expansão no campo da investigação (...) que evoluiu do campo de análise meramente linguística e psicolinguística para uma atenção mais cuidada pelos aspectos pragmáticos da comunicação e para as teorias do processamento de informação”.

1.2 A Linguagem

Como refere Aguilar (1991), a linguagem é um fenómeno tipicamente humano e concomitantemente social, para além de ser também o instrumento do pensamento, ou seja, através da linguagem raciocinamos, descrevemos, explicamos, damos respostas e perguntamos. Este autor refere ainda que a linguagem é, ao mesmo tempo, uma das actividades mais complexas dado o seu grau de evolução e especialização cerebral, sendo, como já referimos, exclusiva do Homem.

Indo ao encontro deste autor, também Acosta *et al* (2003:31) salientam que “a linguagem é uma das funções do ser humano que apresenta uma evolução das mais complexas em sua aquisição e desenvolvimento, devido à interacção de enorme número de variáveis, tais como maturidade

neuropsicológica, afectividade, desenvolvimento cognitivo, correcta maturação dos órgãos periféricos da linguagem ou os contextos nos quais a criança está inserida, entre outras”

Podemos, então, considerar que a linguagem é uma capacidade inerente a todos os seres humanos, que os distingue dos demais seres vivos. Mas essa capacidade só pode ser exercida pelo recurso a uma língua (um código), pelo que, para que um ser humano - uma criança, por exemplo, possa comunicar é necessário que aprenda ou crie um código, sendo este linguístico ou não. Parece-nos evidente que o exercício da faculdade da linguagem exige a presença de uma língua, sendo esta de natureza social, supra-individual, na medida em que é um conjunto de signos e regras reconhecido pelos membros de uma dada comunidade. Já no que concerne à fala, esta é sempre individual, visto que designa a utilização que um dado indivíduo, num dado momento, faz da mesma. Cordeiro (2007:313) faz questão de salientar que “a linguagem compreende mais do que a fala. É um processo enormemente complexo”. O autor (*idem*:315) acrescenta, na mesma esteira, que “a fala é parte da linguagem e a linguagem parte da comunicação”.

A importância da linguagem para a vida do ser humano e para o estabelecimento de relações sociais e interpessoais é de tal ordem que autores como Lima & Bessa (2007:1) ressaltam que “a linguagem apresenta um carácter distinto, assumindo-se como o mais poderoso e conhecido instrumento de comunicação”. De acordo com Lima (2000:34) “em torno da linguagem são múltiplos os saberes que se congregam, definindo objectos e recortando unidades próprias”. Posto isto, veremos de seguida, mais detalhadamente, as dimensões da linguagem.

1.3 Dimensões da Linguagem

Bloom & Lahey (1984), apresentaram um modelo explicativo da linguagem que se circunscreve a três grandes blocos: Forma, conteúdo e uso. Da interação entre eles resulta o fenómeno linguístico.

1.3.1 Forma da Linguagem

Relativamente à forma da linguagem, e consoante Acosta *et al* (2003), temos quatro componentes: a fonologia, a fonética, a morfologia e a sintaxe. No que concerne à fonologia, esta implica uma compreensão e produção ao nível do sistema fonológico, da língua na qual a criança se insere, tanto de uma forma segmentar, como não segmentar. No que respeita à morfologia e sintaxe, procede-se à análise de como a criança constrói as palavras por meio da combinação de unidades e ao estudo das estruturas das frases e da relação entre os seus componentes.

Veremos, seguidamente, com mais pormenor, cada uma destas componentes, relativamente à forma da linguagem.

1.3.1.1 Fonologia

A descrição do sistema fonológico do português numa perspectiva estruturalista está presente, pela primeira vez, na obra de Jorge de Moraes Barbosa, *Études de phonologie portugaise*. Mateus (2001) salienta que o estruturalismo estabeleceu desde o início, nos anos 30, a distinção entre *fonética* e *fonologia*, distinção presente, sobretudo, nos trabalhos realizados no âmbito do Círculo Linguístico de Praga e nas obras dos estruturalistas americanos.

Trubetzkoi, em 1939 (*In* Mateus, 2001), definia a fonologia como o estudo que [...] "deve procurar que diferenças fónicas estão ligadas, na língua estudada, a diferenças de significação, como se comportam entre si os elementos de diferenciação (ou marcas) e segundo que regras podem combinar-se uns com os outros para formar palavras e frases". Já, nos estudos da mesma autora, aparece Bloomfield, que em 1933 denomina fonologia (ou fonética prática) "o estudo dos sons significantes do discurso", afirmando que a fonologia "inclui a consideração do significado".

As definições destes dois autores de referência do estruturalismo linguístico permaneceram, como orientação, para a determinação dos elementos dos sistemas fonológicos, muito para além de uma visão exclusivamente estruturalista. Na verdade, e consoante Mateus (2001), a investigação fonológica que se desenvolveu a partir de final dos anos 60, do século passado, no quadro da teoria generativa, não teve como objectivo discutir quais os elementos fónicos que fazem parte do sistema fonológico de uma língua. Revelou, antes, preocupação com questões relacionadas com a organização desses elementos e com a representação das operações do processamento mental na percepção e produção do nível fonológico da gramática, para o que constrói e selecciona instrumentos formais adequados.

A autora supracitada, já em 1996, tinha definido fonologia como a ciência que estuda os sons de uma língua em particular, levando em linha de conta as sequências que constituem as palavras e as propriedades fonéticas usadas com valor informativo.

No que respeita à fonologia são diversas as teorias existentes. Efectivamente, e como Acosta *et al* (2003), é nas duas décadas finais do século XX que se verifica um aumento do número de teorias para explicar a aquisição do sistema fonológico por parte da criança. No entanto, é desde os anos 40 do século XX que se estuda com mais afinco o desenvolvimento fonológico, sendo com os trabalhos de Jakobson que se dá início a este percurso. O referido autor propõe a *teoria estruturalista*, na qual existem dois períodos primitivos de desenvolvimento, ou seja, o balbucio e a fala com significado - “No primeiro período, as produções da criança são efémeras e incluem enorme variedade e quantidade de sons. No segundo período, o repertório de sons é severamente reduzido e os sons da fala devem ser readquiridos como parte do sistema fonémico da criança”. (Acosta *et al*, 2003:53)

Mowrer (1960) propõe a *teoria condutista*, que é reformulada mais tarde, entre 1966 e 1971 por Olmsted e em 1973 por Winitz. Esta teoria dá ênfase ao papel do reforço contingente na aquisição fonológica. Relativamente a esta teoria, Mowrer refere que os bebés produzem todos os sons existentes nas palavras de uma língua, e que pelo reforço selectivo dos adultos o repertório da criança vai-se reduzindo, de uma forma gradual, aos sons da fala. A teoria

condutista relaciona as características fonológicas do balbucio com as da fala com significado.

Winitz (1973) amplifica a teoria de Mowrer, referindo a existência de três estádios evolutivos no que concerne à evolução fonológica. Relativamente a um primeiro momento, os sons emitidos pela criança estão associados ao acto de engolir e de mastigar durante as refeições. Seguidamente, as vocalizações emitidas pelos responsáveis, no momento das refeições, afiguram-se como um reforço secundário. Por fim, os educadores consolidam de forma progressiva as produções da criança, cada vez mais parecidas às deles, até conseguirem uma articulação correcta. Também Olmsted entre 1966 e 1971 (*In Acosta et al* (2003) modificou a teoria de Mowrer, introduzindo dois novos factores, a saber: a frequência de fonemas na linguagem adulta e a facilidade de percepção de fonemas.

Os autores supracitados (2003) reconhecem que o modelo de Olmsted é pertinente, já que aceita a importância do *input* e da percepção, num modelo adequado do desenvolvimento fonológico.

Stampe (1969) desenvolve a *teoria da fonologia natural*. Esta teoria dá particular relevo ao processo fonológico definindo-o como operação mental que vai “transformando uma oposição fonológica potencial naquele membro de oposição que menos coloque à prova as restrições da capacidade da fala humana” (Stampe, 1969:443).

Para autores como Ingram (1999), a criança, perante a tarefa de adquirir sons do sistema adulto com o qual convive, vai criando determinadas estruturas (função assimilativa). E consoante vai conhecendo, o referido sistema, vai modificando as ditas estruturas (função acomodativa), com vista a que se tornem semelhantes ao que conhece do sistema adulto com que contacta. É à imitação que Ingram concede especial importância, já que é através desta que a criança repetirá as vocalizações que ouve do adulto. É de ressaltar que a teoria de Ingram é ainda, actualmente, a base de muitos trabalhos de investigação.

Waterson (1971) propõe a *teoria prosódica* na qual se assume que a percepção da fala, bem como a sua produção, estão em devir durante as fases mais precoces do desenvolvimento da fala com significado. Para esta teoria as

crianças percebem as produções como unidades não analisadas, ao invés de as perceberem como sequências de segmentos.

Ferguson (1975) e Macken (1979) desenvolveram a *teoria cognitiva*, em que sugerem que as crianças formulam hipóteses sobre o sistema fonológico que vão adquirindo, comprovando e fazendo revisões a essas mesmas hipóteses, tendo por base a experiência linguística até então adquirida.

Já Locke (1981) propõe a *teoria biológica* que dá ênfase às semelhanças entre os padrões fonológicos do balbucio tardio e os da fala precoce com significado. Para os autores Acosta *et al* (2003:62) este modelo tem três premissas, sendo estas:

“as vocalizações pré - linguísticas das crianças em todos os ambientes linguísticos são altamente semelhantes; em segundo, o repertório fonético e os padrões fonológicos da fala precoce com significado se assemelham estreitamente ao período do balbucio tardio, estando ambos dominados por oclusivas, nasais e glides (ligação ou seja, semi-vogais e semi-consoantes) porque os padrões do balbucio são universais, do mesmo modo que os padrões das primeiras palavras; por último, os sons que ocorrem frequentemente a partir do repertório do balbucio servem como substitutos para os sons não frequentes nesse período”.

Estes autores (2003) referem, ainda, que todas estas teorias podem ser reunidas em dois grandes grupos, em concreto: o grupo das teorias que asseveram que os factores críticos na aquisição são profusamente pré-determinados ou externos, como tal a criança desempenha um papel passivo, como é o caso da *teoria estruturalista* de Jakobson, a *teoria condutista* de Mower, a *teoria da fonologia natural* de Stampe e a *teoria biológica* de Locke; e o grupo das teorias que encaram a aquisição fonológica como uma actividade de “resolução de problemas”, na qual a criança desempenha, indubitavelmente, um papel activo. Neste segundo grupo inserem-se: a *teoria prosódica* de Waterson, a *teoria cognitiva* de Ferguson e Macken e a *teoria da fonologia natural* de Ingram.

1.3.1.2 Morfossintaxe

A morfossintaxe de uma língua consiste no conhecimento da organização formal do seu sistema linguístico, compondo este um dos fundamentos da linguística, que usualmente se conhece como gramática, consoante referem Acosta *et al* (2003). Para estes a morfossintaxe não tem tido um lugar relevante nos estudos de psicolinguística infantil, ao contrário de outros componentes da linguagem, como é o caso da fonologia. Não se conhecem, portanto, ao nível na psicolinguística teorias que se debrucem sobre o facto de como se adquire e desenvolve a morfossintaxe nas crianças. Existem na verdade distintas explicações no que concerne à morfossintaxe, dentro da teoria psicológica e linguística dominante em cada momento histórico.

Na sequência do exposto anteriormente, abordaremos de uma forma breve as explicações que surgiram, ao longo dos tempos, relativamente à morfossintaxe. Assim, o *Behaviorismo*, de acordo com os autores supra citados, dominou o panorama de investigação, inscrevendo-se no quadro das teorias psicológicas, até aos anos cinquenta do século XX. Foi Skinner em 1957, na sua obra *Verbal Behavior*, que abordou a aprendizagem da linguagem, descrevendo-a como mais um comportamento dirigido pelos mesmos princípios da aprendizagem que os restantes comportamentos humanos, isto é, “mediante a associação estímulos → respostas verbais → reforço”. Portanto, e consoante o *Behaviorismo*, a aprendizagem da linguagem ocorre a partir do momento em que as crianças têm desenvolvida a sua capacidade de imitação, já que repetem os primeiros sons e posteriormente as palavras que ouvem, que serão corrigidas pelos adultos consoante o modelo correcto, originando que a criança vá, conseqüentemente, corrigindo a sua linguagem paulatinamente.

No final da década de cinquenta, do século passado, surge o *Inatismo*, ou seja, a corrente psicolinguística advinda das propostas linguísticas de Chomsky. Esta teoria veio questionar as bases do behaviorismo, propondo que a linguagem se constrói devido a propriedades inatas da mente humana. Esta teoria enfatiza, simultaneamente, a diferença entre a estrutura superficial e a profunda, que poderão ser a base para explicar a aquisição da linguagem por parte da criança. É, concomitantemente, atribuída à sintaxe bastante destaque nesta teoria, já que é considerada o eixo de qualquer descrição linguística.

Chomsky (1987), com o *Inatismo*, teve uma contribuição significativa, no que concerne à aproximação da psicologia e da linguística, quanto ao facto de considerar que a linguagem da criança não é uma cópia imperfeita da dos adultos, mas que a criança tem efectivamente uma participação activa na aquisição e desenvolvimento da linguagem.

Acosta *et al* (2003) salientam que a partir da segunda metade da década de sessenta do século XX surge o *Cognitivismo*, segundo o qual a aquisição da linguagem assume uma base cognitiva.

É com os trabalhos de H. Sinclair (1967) que se sugere a indispensabilidade da aquisição de certas estruturas cognitivas para o desenvolvimento da linguagem. As investigações que ocorreram à luz deste paradigma visaram explicar os mecanismos ou estratégias que as crianças utilizavam no momento em que o seu nível linguístico estava situado no período de produção de enunciados de três ou mais elementos, sensivelmente, a partir dos dois anos de idade.

É a partir da década de oitenta do século transacto que surge a teoria do *Interaccionismo*, inspirada na corrente funcionalista e pragmática, vigente nas propostas de Vygotski e Bruner. Posto isto, importa salientar que o funcionalismo linguístico compreende a linguagem como comunicação e não tanto como um sistema, dando, assim, primordial importância aos aspectos funcionais em detrimento dos estruturais. Os trabalhos efectuados por Vygotski e actualizados por Bruner evidenciam a origem social e cultural, afirmando que os processos de aquisição da linguagem, por parte da criança, se dão na *interacção* entre esta e o meio em que está inserida.

Autores como Belinchón *et al* (2004) afirmam que, com o *Interaccionismo*, os aspectos estruturais da linguagem assentam num contexto de análise mais vasto, isto é, o contexto no qual se produz o processo comunicativo que ocorre entre falante e ouvinte numa situação espaço-temporal específica.

1.3.2 Conteúdo da Linguagem

No que respeita ao conteúdo da linguagem temos a área da semântica que visa um estudo detalhado acerca do léxico, do seu significado e do número de palavras que a criança entende e utiliza. Seguidamente debruçar-nos-emos mais pormenorizadamente acerca do que é a semântica.

1.3.2.1 Semântica

Relativamente à semântica, é de enfatizar que esta se refere ao conteúdo da linguagem e caracteriza o estudo do significado das palavras e das suas respectivas conjunções. Bronckart (1980) destaca a importância da semântica na aquisição e desenvolvimento da linguagem, quando refere que “a realidade de uma língua existe apenas através do conteúdo que esta transmite”. É certo que a criança aprende a linguagem primeiramente no que concerne aos seus aspectos pragmáticos e só posteriormente irá aprender e compreender os seus aspectos morfológicos e sintáticos.

Diversos autores (Schlesinger, 1971; Bloom, 1973; Clark, 1973; Sinclair, 1978 *In Acosta et al* 2003), assumem que o desenvolvimento semântico da criança está estreitamente relacionado com a existência de pré-requisitos cognitivos, como é o caso da actividade motora, a permanência do objecto, a manipulação, o jogo simbólico, entre outros. Como resultado, nesta perspectiva as aquisições semânticas da linguagem, por parte da criança, dependerão do seu grau de compreensão. Consoante Acosta *et al* (2003:88), tendo por base esta abordagem,

“a avaliação da semântica está relacionada à compreensão de referentes concretos, conceitos e relações lógicas, expressos por meio de determinados tipos de palavras (significados léxico e gramaticais). A aquisição e o desenvolvimento do significado das palavras estão determinados hierarquicamente por níveis evolutivos”.

Investigadores como Vygotski, 1977, Rondal, 1984, Bruner, 1983, Del Río, 1990, apresentam outra proposta que atribui importância ao contexto e variáveis sócio afectivas na aquisição e desenvolvimento da linguagem, por parte da criança. Na óptica destes autores, o desenvolvimento da semântica na criança deve-se, em grande medida, à qualidade das interacções que esta estabelece com o meio que a rodeia e, também, à forma como os adultos, com quem convive, utilizam a linguagem.

Acosta *et al* (2003), relevam que as teorias propostas no campo da semântica, anteriormente citadas, apresentam diferenças consideráveis, já que a primeira aponta para os aspectos cognitivos da criança a fim de explicar o desenvolvimento semântico. A segunda teoria considera que os factores externos têm uma elevada influência na semântica da criança. Asseguram

ainda, os mesmos autores, que na última década a semântica não foi alvo de tantos estudos e investigações quanto a morfossintaxe e a fonologia.

1.3.3 O Uso da Linguagem

No que concerne ao uso da linguagem, temos a área da pragmática que incide no estudo das funções comunicativas e do discurso, como o são as habilidades de conversação, a fluência, entre outros. Vejamos, então, com mais detalhe, os conteúdos relativos a esta temática.

1.3.3.1 Pragmática

A Pragmática consiste, consoante Acosta *et al* (2003), no estudo do funcionamento da linguagem dentro de um contexto social, situacional e comunicativo, isto é, esta área debruça-se sobre o conjunto de regras que explicam e norteiam o uso intencional da linguagem, dentro de um sistema social compartilhado e povoado de normas que indicam o que é correcto e o que não o é, num contexto concreto e específico.

No que concerne a esta temática subsistem vários modelos teóricos e metodológicos. Todavia, consoante os autores supra citados, estes modelos podem ser divididos em duas abordagens: temos uma primeira perspectiva, em que os autores vêem a pragmática como uma componente adicional da linguagem, tal como a fonologia, a morfossintaxe e a semântica, devendo ser sistematicamente avaliada; numa segunda perspectiva, encontramos autores como Bates (1976), que defendem que a pragmática é o “núcleo” que determina e organiza os aspectos estruturais da linguagem.

Autores como Monfort e Juárez, (1993) advogam que a pragmática não está unicamente confinada ao estudo dos usos e das funções linguísticas, tendo também papel importante nos aspectos formais que definem os ajustes motivados pelo contexto de comunicação e das variações que implicam o uso da linguagem em função das características do interlocutor e da situação.

É de ressaltar que o interesse pelo estudo da pragmática tem vindo a aumentar nos últimos anos, como referem Acosta *et al* (2003). Segundo estes autores tal interesse deve-se ao facto de os investigadores terem comprovado que uma avaliação linguística centrada, meramente, em aspectos estruturais

ou formais da linguagem não pode explicar nem a sua aquisição, nem as dificuldades ou insucessos comunicativos que muitas crianças manifestam.

1.4 Funções da Linguagem

Os actos comunicativos têm sempre uma determinada intencionalidade, que pode ser mais ou menos consciente. São essas diferentes intenções que temos em mente quando falamos em funções da linguagem. Consoante Herrera (1992 In Lima, 2000), as funções da linguagem são as que passamos a descrever:

Função expressiva ou *emotiva* - o acto da fala é utilizado para exprimir os pensamentos, as emoções e as opiniões do emissor. Se noutras funções nos deparamos com alguma objectividade, nesta função encontramos uma clara subjectividade. A comunicação centra-se no emissor, podendo este recorrer a frases de tipo exclamativo.

Quando uma criança apresenta dificuldades na comunicação oral, por norma apresentará alterações no comportamento, dada a ausência de controlo da sua emotividade.

Função conativa - a linguagem é utilizada para agir sobre o receptor, para tentar modificar a sua atitude ou comportamento, sendo que o destinatário recebe a carga emotiva e psicológica do outro. Assume, geralmente, a forma de ordens, pedidos ou conselhos. Centra-se no receptor e implica o recurso a formas verbais do imperativo (ou conjuntivo com valor imperativo), ao vocativo e a frases de tipo imperativo.

Uma criança que esteja comprometida na sua compreensão oral terá, efectivamente, dificuldades na sua adaptação social.

Função referencial - o objectivo primordial do acto da fala, isto é, a intenção do emissor é a de transmitir informação sobre algum aspecto da realidade, exterior ou interior. É, de certo modo, a função primária da linguagem, aquela em que pensamos imediatamente quando falamos em comunicação. O acto comunicativo centra-se, predominantemente, sobre o contexto, utilizando, essencialmente, frases de tipo declarativo.

Uma criança receberá mais facilmente informação por via oral quanto mais habilitada estiver na sua capacidade verbal.

Função fática - a linguagem é utilizada para testar o funcionamento do canal e manter o contacto entre o emissor e o receptor. Esta função é mais evidente nas conversas telefónicas e, naturalmente, preocupa-se sobretudo com o canal.

Função lúdica - a linguagem assume um carácter de satisfação da necessidade de jogo que é intrínseca ao Homem durante toda a sua vida, evidenciando-se esta características nas crianças, em que a necessidade de recorrer ao que é lúdico é premente e mais frequente. Um acesso deficitário ao jogo verbal, por parte da criança, significa m impedimento não só no domínio da fala, mas também no que toca ao seu equilíbrio psico-emocional.

Função simbólica - a linguagem é utilizada fundamentalmente para representar a realidade através de cadeias fónicas, passando do pensamento concreto para o abstracto, como se verifica no caso da poesia, na qual os recursos linguísticos são dispostos de forma a construir um objecto artístico, capaz de, pela sua configuração, gerar, quer no emissor, quer no receptor, uma sensação de prazer semelhante ao que se obtém com a música ou a pintura.

As crianças portadoras de deficiência mental têm particular dificuldade no pensamento abstracto, característica que se reflecte na sua fala.

Função estrutural - a linguagem organiza a informação recebida de modo coerente relativamente a conteúdos prévios, criando representações mentais mais alargadas.

Os problemas de linguagem podem prejudicar a retenção de conteúdos mentais, afectando tanto a compreensão como a organização e estruturação do pensamento.

Função social - a linguagem apresenta-se como a base do funcionamento inter-individual e inter-grupal. Ora, se uma criança tiver problemas na linguagem o seu contacto e adaptação social estarão, certamente, dificultados.

Função de hominização - o uso da linguagem inscreve-se como o diferenciador entre os Homens e os animais, já que a linguagem verbal é actividade exclusiva do Homem, quer ao nível oral, quer no que concerne à escrita.

Função reguladora da acção - o desenvolvimento da linguagem interior conduz a actividade sensório-motora e psicossocial do ser humano.

Função de aprendizagem - é a linguagem que torna possível todas as aprendizagens que vamos efectuando ao longo da vida, seja na escola ou fora dela.

Importa ressaltar o facto de a linguagem ser uma forma especializada de comunicação, característica da espécie humana, sendo o Homem o único animal a comunicar com um código de símbolos abstractos, consoante expõem Ferreira, Ponte, & Azevedo (2009).

1.5 Componente cerebral e linguagem

Antecedendo o estabelecimento da linguagem, existe um longo período de preparação neurobiológica que vai “disponibilizando” a criança para aspectos que concernem à compreensão e à expressão. A linguagem pressupõe funções neurológicas básicas, para além de uma indissociável multiplicidade de funções para-linguísticas. É assim, na complexidade do sistema nervoso, que está a explicação da especificidade comunicacional humana (Lima, 2000).

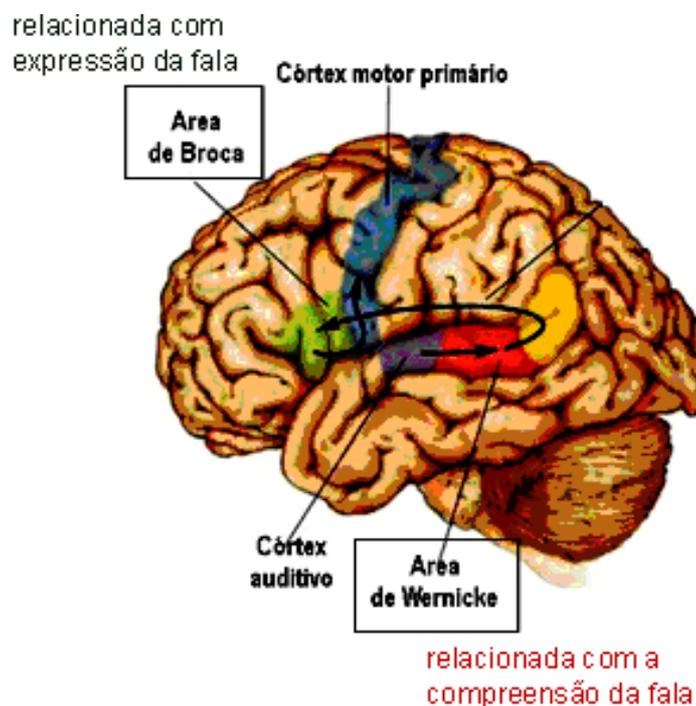
A analogia entre linguística e neurologia deve-se à gradativa complexificação e estruturação do sistema nervoso, que se mostra em estreita relação com o desenvolvimento físico. Consoante Lima (2000), é verdadeiramente única e original a forma como este complexo sistema de células (sistema nervoso), entrelaçadas entre si, têm uma organização em sistema, estabelecendo assim uma estrutura de relações, de carácter abstracto, que contém em si um alto potencial de processamento.

Portanto, o que torna poderosas as funções do sistema nervoso será a acumulação de células e as conexões estabelecidas entre elas, existindo também uma série de aspectos que tornam este tecido o mais selectivo e complexo entre todos os tecidos do ser vivo. Lima (2000, pp. 115-116) refere, ainda, que de acordo com Sperry (1968) e Levy (1973) “o hemisfério esquerdo estaria encarregado dos aspectos verbais, de descrição linguística, ideativo, de semelhanças conceptuais, de análise no tempo, de análise do detalhe, bem como de funções aritméticas e computacionais”.

Opinião semelhante possui Aimard (1998, p. 129) quando assume que “quando se trata de linguagem, a neurofisiologia mostra que o tratamento das

unidades pode ser efectuado pelos dois hemisférios cerebrais (reconhecer os fonemas, aprender, utilizar as palavras, nomear), enquanto apenas o hemisfério esquerdo é especializado no tratamento sequencial das unidades.”

Consoante Lima (2000), no final do século XIX descobriram-se duas regiões, localizadas no hemisfério esquerdo, fundamentais para a produção e recepção da fala. Estamos a referir-nos às áreas de Broca e de Wernicke, representadas na imagem seguinte.



Relativamente ao hemisfério cerebral direito, este intervém em domínios para-verbais, nomeadamente no sentido musical, no sentido das formas, nas semelhanças visuais, na síntese através do tempo, entre outros. No entanto e consoante Lima (2000), não podemos afirmar que este hemisfério não tem nenhuma função na fala, mas sim que desempenha um papel menor e situado na retaguarda, estando relacionado com aspectos para-linguísticos como a melodia, a entoação e o ritmo, necessários para uma adequada expressão da linguagem.

Como sugere Damásio (1994), o cérebro processa a linguagem através de três grupos estruturais, como segue:

- Um amplo conjunto de sistemas neuronais, localizados em ambos os hemisférios cerebrais, que possibilitam as interações não linguísticas entre o corpo e o meio circundante (sistemas sensoriais e motores);
- Um número menor de sistemas neuronais, localizados por todo o hemisfério cerebral esquerdo, que permitem gerar fonemas, efectuar combinações fonéticas e consumir as regras sintácticas para combinar as palavras;
- Um conjunto de estruturas, em grande parte situadas no hemisfério esquerdo, que agem como intermediário entre os dois primeiros.

No que concerne à vertente expressiva da linguagem, esta pode ocorrer sem ter sido precedida de nenhum acto de compreensão, como se verifica no caso das ecolálias, em que ocorre a imitação de um padrão de sons ouvidos, não remetendo, necessariamente, para a identificação de objectos ou de uma realidade, não abrangendo, portanto, os domínios da compreensão.

Intrinsecamente relacionada com a vertente da expressão da linguagem está a área de Broca, situada “na base da terceira circunvolução frontal esquerda” e que “corresponde a áreas corticais que controlam os músculos da fala” (Lima, 2000:118).

No que respeita à compreensão da linguagem, a área de Wernicke, situada no lobo temporo-parietal, inscreve-se como a área responsável pela mesma, quer na actividade escrita, quer na actividade falada.

É de acentuar que, na linha de Damásio (1994), as lesões ocorridas nesta zona cerebral não incapacitam um ritmo e velocidade de fala normais. No entanto para que ocorra a compreensão da linguagem é necessário que os estímulos recebidos activem os respectivos órgãos sensoriais, sendo levados a instâncias cerebrais superiores que os interpretarão de modo a dar uma resposta.

Lima (2000:122) adverte para o facto de que na linguagem não existe um único mecanismo responsável pela sua função, dado ser um processo altamente complexo, já que esta obriga à interacção de distintos sistemas de conhecimento. Resumindo:

“É necessário um processamento sensorial da informação recebida através das respectivas vias; é necessário o controlo dos lábios, língua,

cordas vocais, músculos respiratórios; é necessário decifrar as palavras, entender a estruturas da linguagem, atribuir significados, conhecer a interacção das palavras com a situação e conhecimentos gerais de aspectos sociais”.

É, efectivamente, necessário que todas as interconexões cerebrais se realizem adequadamente para que a maturação cerebral e consequente aquisição de conhecimentos aconteça no ser humano. Tal como descreve, ainda, a mesma autora nas suas asserções, o que é verdadeiramente importante no cérebro são as inter-relações, os enlaçados neuronais e a conexão entre si através de fibras de associação, ou seja, a comunicação entre as várias redes neuronais que possuem saberes específicos.

Sendo a linguagem um processo extremamente complexo, como já foi mencionado neste trabalho, é de primordial importância que todas as conexões cerebrais se processem correctamente para que esta seja adquirida e desenvolvida pela criança consoante o que é esperado pelo meio social em que se insere.

1.6 Aquisição e desenvolvimento da linguagem

Segundo Lima (2000), a habilidade demonstrada pela criança no início do seu desenvolvimento linguístico, de se disponibilizar para a comunicação, afigura o primeiro contributo para a proliferação de múltiplas competências que se vão consolidando e reestruturando de uma forma progressiva para dar resposta a qualquer contexto interactivo.

A mesma autora assevera:

“O desenvolvimento da linguagem ocorre também de forma paralela ao desenvolvimento cerebral, que controla toda a actividade perceptiva e motora. O desenvolvimento específico da discriminação, particularmente das referências sonoras ambientais, representa um contributo de suma importância para o reconhecimento de posteriores padrões acústico-verbais. De forma paralela, tais habilidades perceptivas seguem um desenvolvimento integrado nos demais processos psicológicos (atenção,

memória) que estão implícitos nas dimensões cognitivas e afectivas da praxis linguística” (Lima, 2000, p. 44).

Nesta conformidade, para a aludida autora, a aquisição da linguagem será um processo que somente cumpre o alargamento de aquisições, iniciadas logo após o nascimento e que vai sofrendo reestruturações contínuas, correspondentes aos processos de maturação que ocorrem concomitantemente com domínios graduais da estrutura formal da língua. A autora salienta que em etapas consideravelmente remotas do desenvolvimento, linguagem e movimento cumprem a mesma função que, posteriormente, linguagem e pensamento.

Por isso, as aquisições linguísticas devem ser encaradas no contexto global do desenvolvimento sensório-motor e cognitivos da criança. O desenvolvimento da linguagem deve ser olhado de forma a ter-se em linha de conta a influência de factores maturativos, de carácter neurobiopsicológico, e de factores intrínsecos à estimulação ambiental.

É de extrema importância o desenvolvimento adequado da motricidade para se adquirirem os padrões básicos da língua. Toda a actividade pré-linguística é baseada em condutas neuromotoras elementares, em que umas cumpram objectivos de subsistência física e outras se assumam como respostas a necessidades de comunicação primárias. Consoante Aguado (1997), as competências adquiridas pela criança no seu primeiro ano de vida demonstram o quanto a transacção com o mundo adulto permite oferecer ‘material’ ao qual serão impostas as regras formais da linguagem. Este investigador acrescenta, igualmente, que estas competências serão adquiridas através de um sistema inato existente na criança e, em simultâneo, serão suportadas por um sistema de apoio baseado em modelos de interacção e linguísticos dos adultos, disponibilizando à criança os símbolos e regras que orientam o uso da linguagem.

A linguagem inscreve-se num quadro evolutivo, pelo que na criança a avaliação de uma patologia da linguagem deverá ser cautelosa, dado o facto de se ter que obedecer a critérios evolutivos, já que a linguagem é uma actividade que se desenvolve no tempo, existindo, nomeadamente, um período de mudança acelerada e densa durante os primeiros anos de vida.

1.7 O Atraso da Linguagem

A patologia da linguagem não é recente, de acordo com Lima (2000). Foi durante a Segunda Guerra Mundial que mais se fomentou, a partir da experiência com cadáveres ou grandes lesionados cerebrais, a relação entre a estrutura cerebral e a respectiva função ou interferência na actividade linguística. É ainda antes do Século XX que autores como Pierre Broca ou Wernicke se debruçam sobre a patologia da linguagem, realizando estudos que são de referência até aos tempos hodiernos.

Como advoga Lima (2000), quando ocorre uma perturbação nas capacidades de comunicação de um indivíduo, frequentemente, outras actividades, para além da fala, ficam prejudicadas, como será o caso dos relacionamentos interpessoais, na vida social em si, ou mesmo da própria componente psicológica do indivíduo.

A autora acrescenta que são as capacidades de atenção, percepção e memória que vão possibilitando o registo e processamento dos dados sensoriais a partir dos quais se vão consumando os elementos do código linguístico, o que requer a existência, na criança, de uma compreensão cada vez mais abrangente no que concerne à linguagem.

Cada criança possui um ritmo próprio e idiossincrático de evolução a todos os níveis, no qual a linguagem não constitui excepção. Assim sendo, é de ressaltar que as crianças não possuem todas o mesmo ritmo de desenvolvimento linguístico.

Lima (2000) mantém que existe atraso no desenvolvimento da linguagem quando os padrões linguísticos da criança se encontram desfasados relativamente ao tipo de linguagem presente nas crianças da mesma faixa etária, e sempre que não existam adulterações na audição, défice cognitivo, perturbação da personalidade ou complicações motoras globais.

O atraso da linguagem tem sido alvo de diversos estudos por parte de estudiosos da área. É nesta perspectiva que surgem distintas conceptualizações acerca do atraso da linguagem.

Para autores como Peña-Casanova (1994), o atraso da linguagem consiste na falta de desenvolvimento desta, dentro do que é esperado para a idade em que a criança se encontra. Para este autor, as crianças com atraso

da linguagem possuem padrões linguísticos semelhantes aos das crianças mais novas.

Já autores como Estienne (2001) referem-se ao atraso simples da linguagem face a um quadro de uma criança normalmente constituída, que, no entanto, possui um “desfasamento entre a elaboração da linguagem e a cronologia habitual das aquisições”.

Poder-nos-emos referir a atraso simples da linguagem quando este ocorre entre os 2 e os 6 anos de idade, apresentando a criança, para tal, distorções na fala ou pautar-se por falar pouco e incorrectamente.

As crianças com atraso da linguagem, consoante Lima (2000), não manifestam défices comunicativos num sentido lato, contudo a sua linguagem expressiva é imatura, podendo, eventualmente, atingir todos os domínios da linguagem.

É de ressaltar que Estienne (2001) enfatiza que o atraso da linguagem exclui as suas alterações decorrentes de um contexto etiológico específico, como é o caso de alterações auditivas, intelectuais, neurológicas e psicóticas.

Conforme Lima (2000), em grande parte dos casos de atraso simples da linguagem o desfasamento cronológico existente relativamente ao desenvolvimento normal é esbatido, progressivamente, com o decorrer do tempo. Situação que não se verifica com a PEL, que veremos de seguida.

1.8 A Perturbação Específica da Linguagem - Conceptualização

A perturbação específica da linguagem (PEL) pode ser inserida no conjunto das alterações evolutivas da aquisição da linguagem. É definido por vários autores como um quadro que não está relacionado com qualquer défice sensorial (auditivo, visual ou outros), alterações de motricidade periférica ou lesão central em áreas de planeamento motor, bem como défice cognitivo comprometido com a globalidade do desenvolvimento (Leonard, 2000).

Autores como Benton (1964) definiram o PEL como uma perturbação evolutiva caracterizada pela apresentação de problemas severos de expressão e compreensão da linguagem, na ausência de perda auditiva, atraso mental ou perturbações emocionais.

Mais tarde, por volta de 1975 Launay refere-se à PEL como uma perturbação funcional, sem apresentação de lesão orgânica que fosse clinicamente detectável. Assim, a PEL refere-se a uma forma de evolução do défice da linguagem, observado nos primeiros anos de vida, e reportando-se a todos os estádios intermédios entre um atraso que pode ser curado e as formas mais severas da disfasia.

Em 1980 a ASHA (American Speech-Language-Hearing Association) identifica o PEL como uma aquisição anormal da compreensão ou expressão da linguagem falada ou escrita. Esta perturbação pode implicar todos, uma ou algumas das dimensões da linguagem. É usual apresentar problemas no processamento da linguagem ou de abstracção da informação significativa, tanto para o armazenamento como para a recuperação dos arquivos de memória, nos quais se encontra armazenada a referida informação.

De acordo com Leonard (2000), as crianças com PEL possuem limitações consideráveis no que concerne à linguagem. Contudo, esta dificuldade não pode ser atribuída a problemas de aprendizagem, lesões neurológicas, inteligência não verbal ou quaisquer outros factores dos quais se tenha conhecimento actualmente. O autor salienta, ao mesmo tempo, que nem todas as crianças com PEL apresentam o idêntico tipo de dificuldades de aprendizagem da linguagem, no entanto assegura que a dificuldade em usar formas gramaticais é comum a todas elas.

Autores como Morais (2003) referem que as crianças com PEL não apresentam nenhum sinal físico, isto é, nenhuma lesão que seja detectada através de exames clínicos.

Para o autor supracitado, a PEL tem, portanto, dois pontos fulcrais: a *disfunção* e o *processamento de linguagem*. Indo, assim, ao encontro da ideia de autores como Aram & Natim (*In* Morais, 2003), que referem que os comportamentos linguísticos alterados, que estejam relacionados com disfunções no processamento da linguagem, denotam-se em padrões de funcionamento diversificados, estando estes relacionados com o contexto de desenvolvimento em que ocorrem.

Para Morais (2003:117), a PEL é uma disfunção que se situa ao nível do

“processamento da linguagem, ganhando mais evidência quando a criança começa a exhibir comportamentos linguísticos – quer porque

estes comportamentos apresentam diferenças significativas em termos de execução e em relação ao domínio da língua, designadamente estrutural e morfo-fonológico, esperado em cada patamar do desenvolvimento, quer porque o não faz na altura em que a maior parte dos seus pares o fazem, e aqui já estamos a falar em atraso, o qual eventualmente se poderá arrastar por muitos anos, conduzindo também à manifestação de diferenças, por via da especificidade do desenvolvimento do cérebro humano”.

Para o autor (*idem*) mencionado anteriormente, toda e qualquer alteração da linguagem nas crianças com PEL surge como o resultado de várias disfunções ao nível do processamento da informação. Salienta, igualmente, que a linguagem tem um desenvolvimento próprio e que, assim sendo, está sujeita a atrasos, limitações ou desvios sem que tal signifique um comprometimento de outras capacidades, especialmente as cognitivas. Ressalva, no entanto, que com o tempo poderão existir consequências.

Chevrie-Muller (2001) sustenta que os diversos investigadores desta área estão de acordo quanto à *definição por exclusão*, desta síndrome. Posto isto, no PEL estarão inseridas as crianças nas quais se verifique um atraso no início da linguagem e um desenvolvimento mais lento da mesma, que não estejam relacionados com nenhum tipo de défice sensorial, défice cognitivo, perturbações psicológicas, privação sócio-afectiva ou lesões cerebrais.

O autor mencionado (*idem*) destaca ainda que existe para a mesma patologia uma grande variedade de nomenclatura. Dado que o PEL é heterogéneo, tem etiologias diferentes consoante cada caso e afecta distintos mecanismos neuropsicológicos e linguísticos dependendo de cada situação.

Esta síndrome é difícil de descrever e não existe apenas uma forma de ser disfásico, mas sim inúmeras dificuldades de cada criança (Aimard, 1998).

Para alguns autores como Monfort & Sánchez (1993) é admissível a utilização do termo afasia infantil congénita para definir o tema em equação neste estudo - a Perturbação Específica da Linguagem.

A referência de disfasia infantil, é, também, recorrente na literatura, fazendo apelo a um grau de afasia pautado por alterações com carácter de menor grau de severidade linguística, do que o atrás citado como afasia.

Existem diversos estudos que explicam como devem ser interpretadas as afasias, contudo, tais interpretações oscilam entre dois pólos opostos - “a

orientação mais recente prioriza a origem orgânica, tentando averiguar, graças aos meios de pesquisa oferecidos pelas modernas técnicas de imagens cerebrais, que territórios do encéfalo podem ser responsáveis por este ou aquele distúrbio. Os enfoques que afirmam que existe apenas a dimensão psicopatológica são mais antigos e tenazes” (Aimard, 1998, p. 134). Para autores como Lima (2000), o leme da investigação actual direcciona-se para o estudo e interacção de factores relacionais, cognitivos e linguísticos que ocorrem entre os 3 e os 5 anos, de forma a melhor compreender porque é que o sistema linguístico de criança com PEL é tão impreciso.

Chevrie-Muller (2001) não ignora que os últimos estudos se têm pautado por duas linhas orientadoras: a primeira refere que os mecanismos genéticos poderão estar na origem de alguns casos de PEL; e a segunda reforça que as modificações nas estruturas cerebrais acompanham esta síndrome. Convém ressaltar que Lima (2000) salienta que a ausência de uma definição comum de disfasia conduz à acomodação das populações eleitas ao conceito dos autores, gerando-se uma “circularidade metodológica no mínimo duvidosa”.

1.8.1 Diagnóstico

Como defende Chevrie-Muller (2001), classificar a PEL passa por afirmar a realidade da síndrome e verificar a sua eventual natureza específica, para tal recorrendo aos critérios clínicos mais comuns da bibliografia mais recente.

As dificuldades da linguagem oral estão associadas a uma vasta gama de deficiências, incluindo a deficiência auditiva, cognitiva e, inclusivamente, perturbações do espectro do autismo. A Perturbação Específica da Linguagem (PEL) difere destas condições, como foi exposto anteriormente neste trabalho. Na realidade, torna-se de primordial importância despistar problemas auditivos como uma fonte de dificuldades linguísticas, pois a maioria das crianças com PEL têm uma audição normal. Além disso, a perturbação específica da linguagem não implica atrasos globais de desenvolvimento, posto que as crianças com esta patologia apresentam uma função normal nas áreas não verbais.

As crianças com perturbações do espectro do autismo têm prejuízos na interacção social e na comunicação, incluindo as habilidades verbais e não

verbais, bem como certos comportamentos característicos, como é o caso de movimentos repetitivos e estereotipados, ausência de jogo simbólico e adesão a rotinas rígidas, sendo que nenhum destes comportamentos é detectado em jovens com PEL.

Para autores como Gerard (1997 *In* Monfort M., 2001), o despiste qualitativo da perturbação específica da linguagem deve passar por seis marcadores, que são: os distúrbios de expressão; os distúrbios na codificação sintáctica; os distúrbios da compreensão que não estejam relacionados com a falta de léxico; a falta de espontaneidade; os distúrbios na transmissão de informação e a dissociação automática e voluntária. Para este autor, a presença de três destes marcadores será suficiente para a confirmação de um diagnóstico de perturbação específica da linguagem.

Benton (1964) propõe o diagnóstico por exclusão, método que foi retomado por diversos autores posteriores, como é o caso de Bishop (1990), que se refere à PEL como um insucesso no desenvolvimento normal da linguagem e que não seria possível explicá-lo em termos de deficiência mental ou física, deficiência auditiva, alteração emocional ou, mesmo, em termos de privação ambiental.

As crianças com PEL tanto podem manifestar dificuldades receptivas, o mesmo é, problemas na compreensão linguagem, como problemas ao nível da expressão, o que representa dificuldades que envolvam o uso da linguagem expressiva.

1.8.2 Classificação da PEL

Como já foi aludido neste trabalho, a PEL pode apresentar perturbações ao nível da expressão e da compreensão. Como expõem Rapin & Allen (1983), a perturbação específica da linguagem apresenta perturbações ao nível da expressão e da compreensão. No que concerne à expressão encontramos as seguintes patologias, que a ela podem estar vinculadas:

Dispraxia verbal, na qual surgem problemas de articulação, uma fala muito esforçada e pouco fluida;

Défice de programação fonológica, no qual subsiste uma fala ininteligível, ainda que seja fluida, sendo habitual ocorrer uma melhoria durante a idade escolar.

Relativamente às perturbações de expressão/compreensão, os autores destacam as seguintes:

Agnosia auditiva - verbal, aparecendo, neste caso, sérias dificuldades de compreensão da linguagem, uma melhor compreensão de gestos simbólicos. Os autores destacam que este problema afigura-se muito raro na infância.

Défice Fonológico – Sintático, em que aparecem dificuldades de articulação e fonológicas, bem como dificuldades morfossintáticas, sendo que os problemas de expressão são mais severos do que os de compreensão.

Rapin & Allen (*idem*) referem-se, nesta senda, a perturbações de processamento a nível superior, como sejam:

Défice léxico- sintático, no qual ocorrem dificuldades ao nível lexical, morfológico e de reminiscência de palavras, aprestando, contudo um desenvolvimento fonológico normal.

Défice semântico – pragmático, surgindo neste caso problemas que não são característicos das outras categorias do perturbação específica da linguagem, sendo a fala fluida e inteligível, aparecendo, porém, problemas pragmáticos e de compreensão da linguagem inferencial.

Autores como Lima (2000) reportam-se às especificidades dos problemas de expressão e compreensão na perturbação específica da linguagem. Portanto, consoante a autora (*id.*:199), no que concerne à expressão encontramos as seguintes características:

- ✓ *Aquisição tardia de palavras e frases (depois dos 3 anos);*
- ✓ *Dificuldades articulatórias, deformidades em palavras, omissões e mudanças de fonemas. Estão presentes dificuldades em sílabas com formato CVC, CCV, substituições em fonemas fricativos e dificuldades em palavras polissilábicas;*
- ✓ *Frases mal construídas por justaposição de elementos e ausência de ordem lógico – gramatical;*
- ✓ *Confusões gramaticais. Concordâncias em género e número mal consolidadas ou ausentes. Ausência de pronomes. Mudança de partes das orações por outras;*
- ✓ *Confusões nas designações espaciais, temporais, cromáticas;*
- ✓ *Léxico pobre. Neologismos, glossolalias. Jargão nas primeiras etapas linguísticas ou grande redução de fluidez.*
- ✓ *Dispersão verbal. Dificuldade para encadear um discurso.*
- ✓ *Pobreza prosódica.*

Lima (2000:200) apresenta ainda as alterações que podem ocorrer ao nível da compreensão da própria língua, na criança, elencando-se:

- ✓ *Confusões entre fonemas, entre palavras apófonas;*
- ✓ *Dificuldades para realizar a desarticulação dos elementos linguísticos – silabação, evocação e reconhecimento de palavras, soletração. Estes processos interferem com as competências para a leitura e para a escrita;*
- ✓ *Dificuldade na compreensão das partes invariáveis da oração;*
- ✓ *Dificuldade para captar enunciados longos, frases gramaticalmente complexas, expressões ambíguas e frases com duplo sentido.*
- ✓ *Distorções na associação significado – significante e nos mecanismos de enlaces significativos entre as palavras. Desvios de carácter metafórico e metonímico;*
- ✓ *Dificuldades na ordenação sequencial de palavras e frases;*
- ✓ *Desinteresse, má compreensão geral perante enunciados especulativos desligados do imediato ou acessível.*

Consoante Bishop (1990), as crianças com PEL colocam-nos perante um verdadeiro quebra-cabeças, dado que a sua linguagem é anormal ou atrasada, apesar de existir uma exposição suficiente ao *input* linguístico, uma capacidade normal para perceber a linguagem, um cérebro bem organizado para a aprendizagem no domínio não verbal e estruturas articulatórias intactas.

Então porque surge a PEL?

Para autores como Acosta *et al* (2003), uma das maiores probabilidades, que atinge maior consenso, é o facto de a PEL ter bases biológicas, ou seja, o risco para adquirir PEL encontra-se vinculado a factores genéticos, como por exemplo a pertença a uma família com antecedentes evidentes de alterações linguísticas.

É de realçar que incidiremos a parte empírica deste trabalho no estudo de uma criança do género feminino, com perturbação específica da linguagem, que se materializa ao nível da expressão, e que provém de uma família com antecedentes de perturbações na linguagem.

Capítulo II - Metodología

2.1 Estudo de Caso

Este trabalho insere-se primacialmente numa metodologia qualitativa, sendo um estudo de caso de uma criança do género feminino, com 8 anos de idade, que possui Perturbação Específica da Linguagem (PEL). O facto de se suportar, este trabalho, num único indivíduo permite um maior aprofundamento sobre a questão em estudo, uma vez que esta investigação se circunscreve a uma metodologia de estudo de caso. Não se deve ignorar que os resultados aqui obtidos se referem à pessoa em questão, não sendo pretensão nossa generalizar dados para o resto do colectivo de indivíduos.

Um estudo de caso é particularmente um *design* de investigação que pode ser conduzido no quadro de paradigmas metodológicos diferentes, como é o caso do positivista, do interpretativo ou do crítico (Kilpatrick, 1988 *in* Ponte, 1994). Pode ter propósitos muito diversos, sendo susceptível de utilizar uma grande variedade de instrumentos e estratégias, como expressa Ponte (1994).

Este tipo de investigação não é experimental. Recorre-se a ele quando não se tem controlo sobre os acontecimentos e não é possível ou desejável manipular as potenciais causas do comportamento dos participantes (Merriam, 1988; Yin, 1984 *In* Ponte, 1994).

Ponte (*idem*) mantém igualmente que o estudo de caso não é uma abordagem virada para a reflexão de situações de intervenção conduzidas pelo investigador, sendo essencial o registo de um grande distanciamento e uma capacidade de interrogar de modo muito livre o que está a acontecer, sendo “por isso, muito importante que o investigador possa tirar partido da possibilidade de se surpreender por não estar afectiva e intelectualmente comprometido com os resultados que nela possam sobrevir” (Ponte, *id*:3).

A afirmação anteriormente exposta por Ponte mais se aplicará a estudos de natureza empírica com crianças, dado que o investigador não deverá partir para o terreno condicionado pelas suas perspectivas.

Dadas todas as especificidades que o estudo encerra em si, no que se refere à patologia em específico, recorreremos a uma caracterização multidimensional da realidade pedagógica, de modo a melhor compreender o meio em que a criança se insere. Para tal, procederemos à caracterização do

meio e comunidade envolventes, da escola, da turma na qual a criança se insere, da família da criança e da própria criança.

Para procedermos a esta caracterização multidimensional, iremos recolher dados tendo por base fichas de caracterização para cada um dos elementos, auxiliando-nos ainda de uma ficha de anamnese no que concerne à caracterização da criança.

Perante uma problemática tão própria como o é o Perturbação Específica da Linguagem, na parte empírica deste trabalho serão utilizadas provas concretas, nomeadamente a Prova de Avaliação da Produção e do Conhecimento Fonológico Infantil (PAPCFI) (Lima, Teixeira, Torres, & Queiroz, 2007).

2.2 Caracterização Multidimensional da Realidade Pedagógica

2.2.1 Caracterização do Meio e Comunidade Envolvente

A parte empírica, deste projecto, foi realizada na área da grande Lisboa, mais concretamente na freguesia de Porto Salvo, concelho de Oeiras.

Relativamente ao concelho importa referir que foi criado a 13 de Julho de 1759 por Carta Régia de D. José I, registando uma ocupação efectiva do território desde a pré-história. Com a época das Descobertas, Oeiras cresce enquanto “celeiro” de Lisboa e como localização industrial – Fábrica da Pólvora Negra de Barcarena, exploração de pedreiras e de cal. Marquês de Pombal, 1º Conde de Oeiras no século XVIII, inicia o futuro do concelho na inovação que hoje o caracteriza, bem como no desenvolvimento do território que aproveita as boas condições de exposição ao estuário do Tejo.

O século XIX foi determinante para Oeiras, quando a burguesia de então lhe confere a vocação para o lazer e lhe define o perfil de uma “pequena Riviera” às portas de Lisboa, reaproveitando o património histórico – conventos, fortes e quintas – e enriquecendo-o com novas casas mais apalaçadas, *chalets* e moradias. No século XX, a vocação para o lazer, desta feita de cariz mais popular, acentua-se com a disponibilidade dos novos meios de transporte, eléctrico e comboio; paralelamente instalam-se, na primeira metade do século, grandes unidades fabris como a Fundação de Oeiras e a Lusalite.

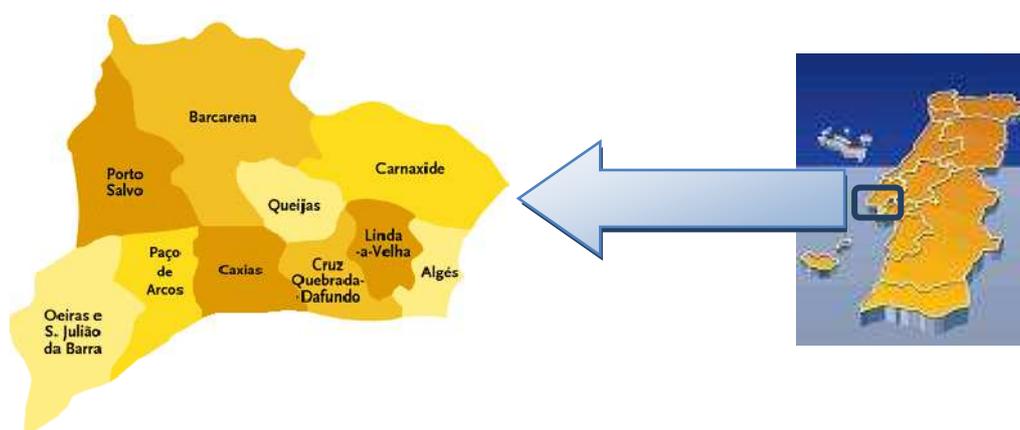
A partir dos anos 40/50 o crescimento de Oeiras será muito influenciado pelo crescimento de Lisboa. Nos anos 80 e 90 o concelho constituiu-se progressivamente como pólo económico autónomo na Área Metropolitana de Lisboa, situação sustentada pelo desenvolvimento de actividades terciárias ligadas à Ciência e Investigação e às Tecnologias de Informação e Comunicação, principalmente instaladas em Espaços Empresariais onde sobressaem o Taguspark, o Arquipark, a Quinta da Fonte e Lagoas Park.

A vila de Oeiras trata-se de uma urbe situada entre as freguesias com o mesmo nome de Oeiras e de São Julião da Barra, pertencendo ao distrito de Lisboa, totalizando cerca de 35.000 habitantes. Apesar de ser uma das vilas mais populosas de Portugal, Oeiras permanece ainda oficialmente classificada como vila. Demograficamente é a quarta vila mais populosa em Portugal, após Algueirão-Mem Martins, Corroios e Rio de Mouro.

É sede de um pequeno, mas de elevada densidade populacional, município. O concelho possui 45,84 km² de área, 162.128 habitantes (Censos 2001) e encontra-se subdividido em 10 freguesias. Situa-se na margem direita do estuário do Tejo e é limitada a norte pelos concelhos de Sintra e Amadora, a leste por Lisboa, a oeste por Cascais e a sul tem costa na zona da foz do rio Tejo, onde o estuário termina e começa o oceano Atlântico, situando-se frente a Almada.

Localiza-se a cerca de 15 minutos de Lisboa e insere-se na Costa do Estoril e Sintra, desta forma beneficiando de um clima temperado marítimo adequado a actividades ao ar livre e utilização das praias do concelho. O rio Tejo, o mais extenso da Península Ibérica, tem a sua foz entre Oeiras e Almada.

Figura 1 - Mapa do Concelho de Oeiras



É de realçar que em 2001 o Concelho de Oeiras era o segundo pólo empregador de toda a Área Metropolitana de Lisboa.

Relativamente à freguesia de Porto Salvo, local onde se situa a escola onde foi realizado o trabalho de campo, podemos referir que dado o crescimento económico e urbano verificado em 2001, esta freguesia foi elevada a vila. A situação geográfica da freguesia confere-lhe uma identidade própria, uma vez que tem como limites territoriais dois concelhos, a Oeste com o de Cascais e a Norte com o de Sintra.

Até ao final dos anos 50 do século XX, a freguesia de Porto Salvo apresentava características rurais, quer pela paisagem apresentada, quer pela ocupação do solo e peso das actividades ligadas ao sector primário. Nas décadas seguintes assiste-se na freguesia a transformações graduais que vão alterando e apagando as marcas rurais existentes e conferindo-lhe uma feição semiurbana.

À medida que a pressão urbana se torna insustentável nas freguesias do concelho com melhores acessibilidades (na época) à capital, a freguesia de Porto Salvo vai recebendo sucessivas vagas de urbanização, por vezes ordenada, outras vezes nem tanto, fazendo assim surgir alguns bairros clandestinos de frágeis condições de habitabilidade. Tal é o caso do Bairro do Casal da Choca ou do Bairro de Leião. Estes bairros foram posteriormente alvo da intervenção da autarquia que os recuperou.

Somando-se a este factor, outros concorreram para o surto de desenvolvimento e de crescimento da freguesia, nomeadamente, a abertura da auto-estrada A5, que fez deslocar a principal via de acessibilidade a Lisboa – a estrada Marginal e o caminho-de-ferro – das freguesias junto ao mar para o eixo de Porto Salvo, tornando assim a freguesia num pólo de atracção habitacional. Igualmente, a criação dos pólos tecnológicos e de serviços – Tagus Park e Lagoas Parque – bem como a deslocalização das sedes de várias empresas, mesmo empresas multinacionais como a Microsoft e a Nokia, têm vindo a conferir novas realidades à freguesia, passando o sector terciário a ocupar um peso significativo na estrutura económica.

Um outro aspecto que interessa realçar, devido aos impactos económicos, sociais e demográficos provocados, é, sem dúvida, a construção dos bairros sociais de realojamento, resultantes do programa levado a cabo

pela autarquia, entre 1986 e 2003, com o objectivo de erradicação das barracas e dos bairros degradados de todo o Concelho. Por isso, na freguesia de Porto Salvo construíram-se vários bairros de realojamento, nomeadamente, o Bairro do Moinho das Rolas, o Bairro dos Navegadores e o Bairro da Lage.

De facto, em cerca de cinquenta anos, a freguesia de Porto Salvo foi protagonista de mudanças a vários níveis, nomeadamente sociais, económicos e demográficos. É de realçar que este crescimento, verificado na freguesia nas últimas décadas, não foi acompanhado pela criação de espaços verdes e de lazer, sendo também a rede de infra-estruturas sociais insuficiente para as necessidades de uma população crescente.

Da mesma forma, ao nível ambiental verifica-se essa insuficiência, como se pode deduzir pela falta de resposta da autarquia à necessidade de recuperação das ribeiras existentes. No entanto, não é demais referir o esforço muito positivo desenvolvido pela autarquia na acção de reciclagem de resíduos sólidos e de reutilização.

A freguesia de Porto Salvo tem uma área de 7,35 Km², sendo assim a segunda maior freguesia do Concelho. Segundo dados do INE (Censos 2001) a população cifrava-se em 13724 habitantes, tendo crescido no período intercensitário (1991-2001) cerca de 30%, o que corresponde a uma taxa média anual de crescimento da ordem dos 2,7%.

Apesar deste crescimento, a freguesia apresentava, no mesmo período, o segundo valor mais baixo em termos de densidade populacional, com 1867 hab/Km², contra os 10178 apresentados pela freguesia de Algés.

Relativamente à estrutura populacional é de realçar que Porto Salvo se apresentava, em 2001, como a freguesia mais jovem na base e a segunda mais jovem no topo. No período intercensitário a taxa de crescimento da população jovem na freguesia foi de 12,3%.

Com efeito, a freguesia de Porto Salvo foi a que mais rejuvenesceu na última década, contrariando a tendência de envelhecimento que caracteriza, na globalidade, o concelho de Oeiras.

Observando a estrutura da população segundo o género, verificava-se, em 2001, que o total de mulheres era superior ao total de homens, tal como acontece em todas as freguesias do concelho.

No período de 1991-2001 verificou-se, em todas as freguesias do concelho, uma diminuição da dimensão média das famílias, contudo, a freguesia de Porto Salvo é aquela em que a percentagem de famílias com cinco ou mais membros é mais elevada (11,3%) e acima da média do país (9,4%) e do concelho (6,75). Este tipo de famílias encontra-se, sobretudo, nos bairros de realojamento.

Uma breve análise da actividade económica, permite-nos afirmar que o comércio por grosso e a retalho era, em 2004, o ramo de actividade com maior peso (38%) no total do concelho, logo seguido do alojamento e restauração (14,3%) e pelas actividades imobiliárias, alugueres, I&D e serviços às empresas (12,6%). A freguesia de Porto Salvo encontra-se inserida nesta caracterização, participando com algum peso para este panorama, bastando recordar a localização nesta freguesia de dois dos quatro pólos de serviços e de tecnologia existentes no concelho.

A população residente na freguesia era, em 2001, maioritariamente composta por trabalhadores do sector terciário (74,6%), seguindo-se o sector secundário (24,9%) e o sector primário com uma pequena expressão (0,5%). A taxa de desemprego, segundo dados do INE relativos a 2001, era de 7,1%.

2.2.2 Caracterização da Escola

A escola do 1º ciclo do ensino básico, onde foi realizado este estudo, situa-se junto de um bairro residencial, situado muito próximo da sede do concelho. A escola foi inaugurada em 1984 para servir as populações de diversos Bairros habitacionais, como é o caso do Bairro da Auto Construção, do Bairro do Moinho das Rolas, do Casal das Chocas e a população de Leião.

A escola funciona num edifício tipo P3, dispondo de um total de 14 salas, sendo que onze dessas salas se encontram no edifício principal e as restantes três se situam num pavilhão pré-fabricado, construído no ano lectivo 1999/2000, devido ao grande aumento da população escolar, estando prevista a sua substituição no ano de 2010, já que a escola irá ser alvo de obras de ampliação e melhoramento dos espaços exteriores dando resposta às novas exigências de horário e oferta escolar.

A escola conta com um espaço exterior, abrangendo dois campos polidesportivos, estando um deles aberto à comunidade. Possui também um refeitório, onde são confeccionadas as refeições que são servidas diariamente por uma empresa. Esta escola dispõe ainda de uma biblioteca, embora esta ainda não esteja inserida na rede de bibliotecas.

É de salientar que a escola possui, na sua totalidade, cerca de 200 alunos, estando estes distribuídos por 14 professores. Esta escola conta com o apoio de 5 auxiliares de acção educativa, tendo, também, constituída uma associação de pais.

Ressalvamos que igualmente funcionam, nesta escola, actividades de enriquecimento curricular, durante todos os dias da semana, sendo estas actividades aulas de educação musical, educação física e inglês, que são asseguradas por três docentes externos ao agrupamento de escolas.

2.2.3 Caracterização da Turma

Procedemos à caracterização da turma, na qual a aluna em estudo está inserida através da análise das fichas escolares de cada aluno.

Verificamos, então, que esta turma é constituída por 16 crianças, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos de idade, a frequentar o 2º ano de escolaridade. O grupo é constituído por 8 meninos e 8 meninas. Relativamente às idades, o grupo é constituído, na sua maioria, por crianças de 8 anos. Assim, 12 crianças têm 8 anos e 4 têm 7 anos.

Vejamos então as diferenças existentes, ao nível da residência, dentro desta turma de alunos.

Gráfico 1 – Residência - concelho

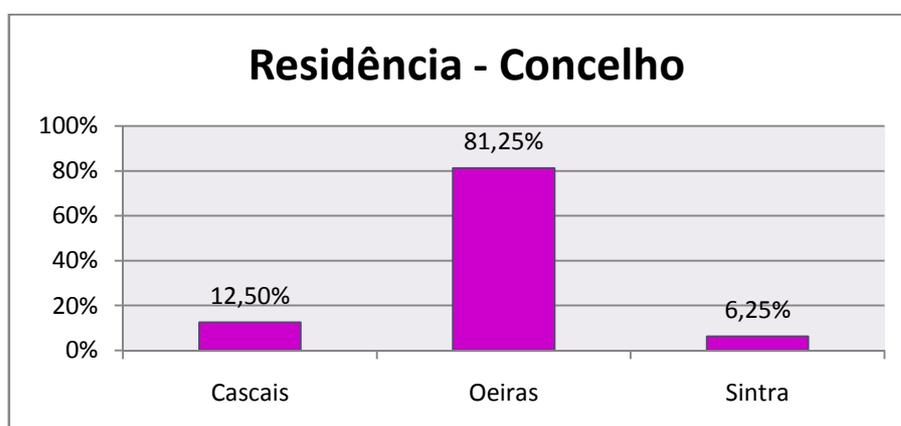
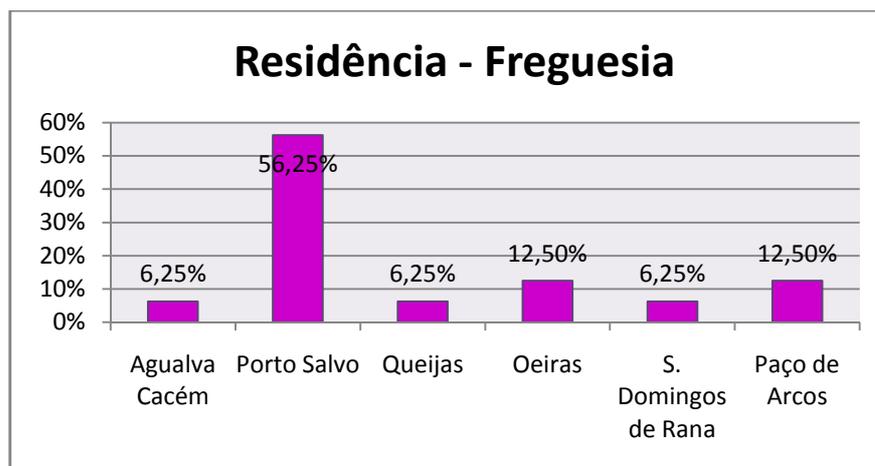


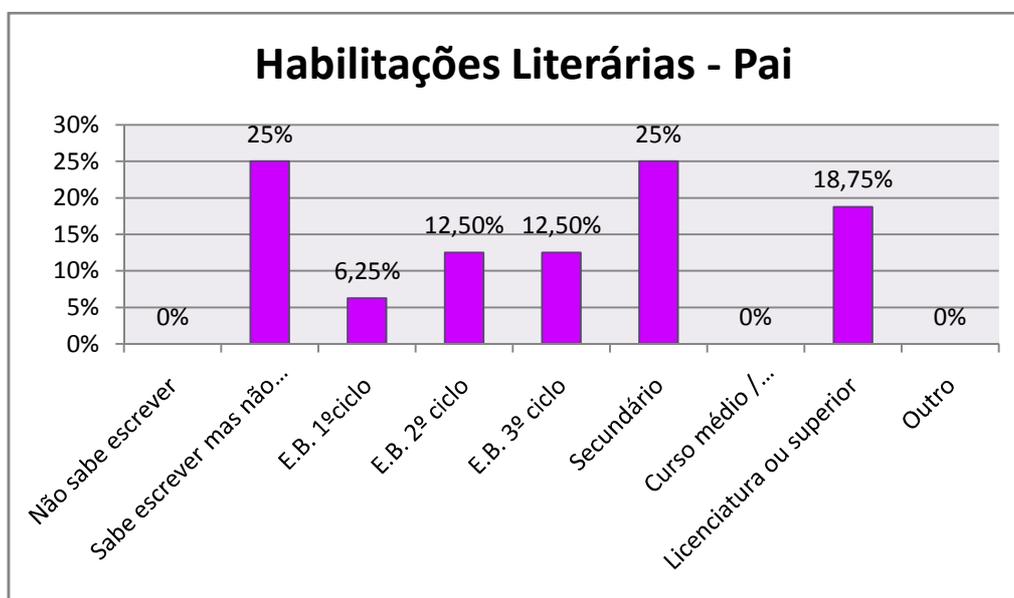
Gráfico 2 – Residência - freguesia



O grupo de crianças e respectivas famílias são, portanto, residentes no distrito de Lisboa, local completamente urbano e dividem-se por três concelhos distintos - Oeiras, Cascais e Sintra, abrangendo as freguesias de Porto Salvo, Agualva-Cacém, Queijas, Oeiras, S. Domingos de Rana e Paço de Arcos.

Para além das crianças deste grupo residirem em locais tão distintos, as habilitações literárias dos seus pais também diferem significativamente.

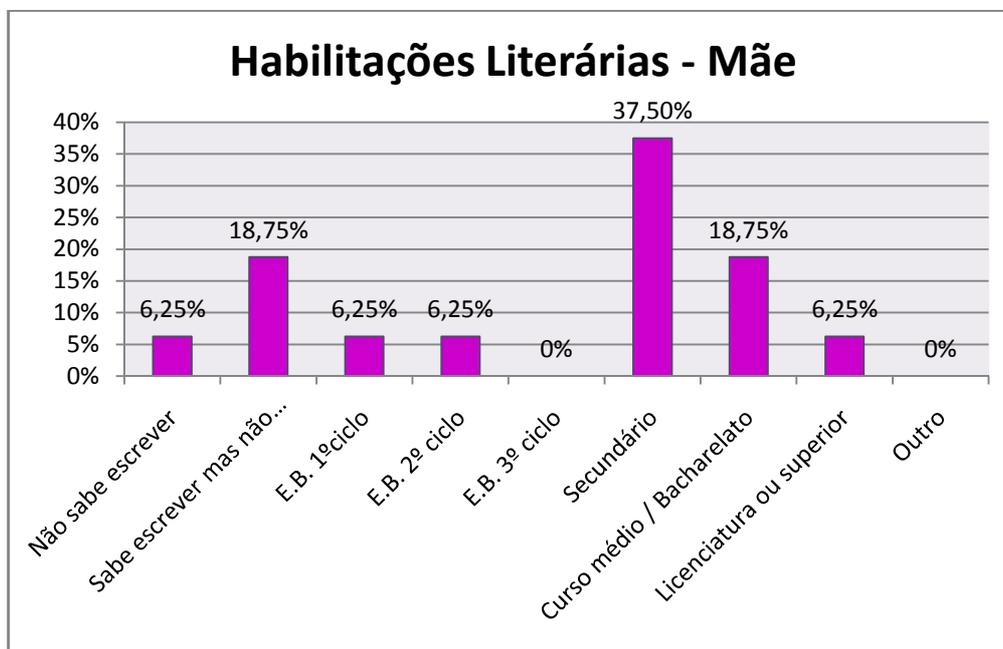
Gráfico 3 – Habilitações Literárias - pais



Relativamente aos pais, 25% sabe ler mas não completou a 4ª classe; igual valor de 25% têm o ensino secundário completo; 18,75% têm Licenciatura ou superior; 12,5% têm o 2º ciclo do ensino básico e, igualmente, 12,5% têm o

3º ciclo do ensino básico, 6,25% dos pais completaram o 1º ciclo do ensino básico.

Gráfico 4 – Habilitações Literárias - mães

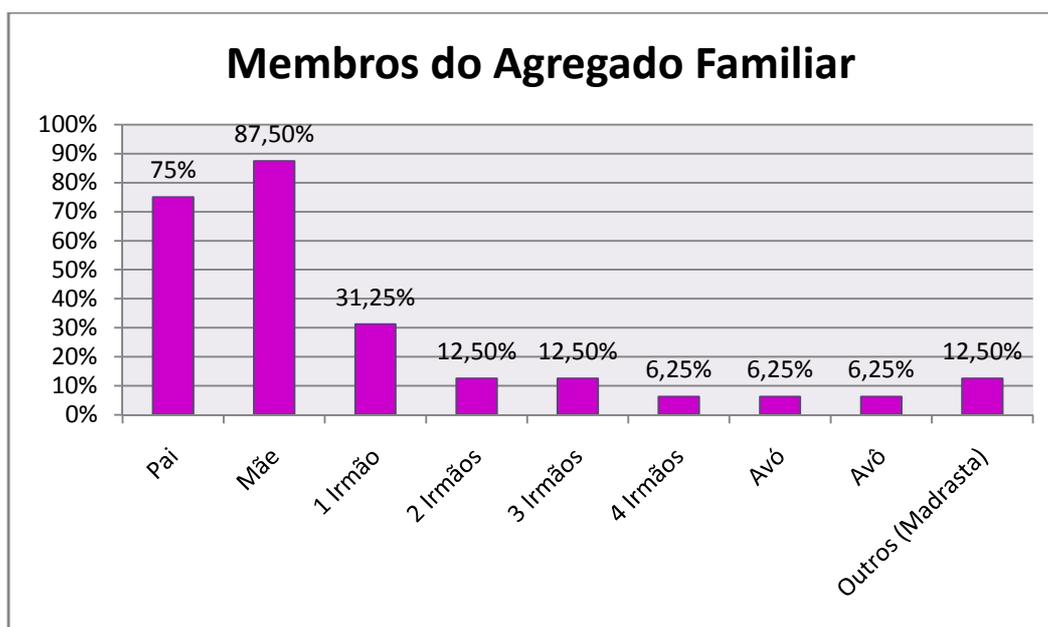


No que concerne às habilitações literárias das mães 6,25% não sabe ler nem escrever; 18,75% sabe ler mas não completou a 4ª classe; 37,5% têm o ensino secundário completo; 18,75% tem um curso médio ou Bacharelato; 6,25% têm Licenciatura ou superior, igualmente 6,25% tem o 1º ciclo do ensino básico e, analogamente, 6,25% têm o 2º ciclo do ensino básico.

Com formações tão distintas que oscilam entre não ter completado a 4ª classe ou mesmo não saber ler nem escrever, e os cursos médios e licenciaturas ou superior, estes agregados familiares vivem realidades muito distintas a nível económico e social.

Relativamente a esta turma, as diferenças também se verificam no que concerne à constituição de cada agregado familiar.

Gráfico 5 – Composição do agregado familiar



Existe desde a família nuclear com um, dois, três ou quatro filhos; famílias recompostas em que as crianças vivem com o pai e a madrasta; famílias monoparentais, em que a criança vive com a mãe e famílias alargadas em que o avô e a avó fazem parte do agregado familiar.

Esta turma apresenta, efectivamente, realidades sociais muito díspares, à semelhança da população do meio local, meio que apresenta também diferenças sociais e económicas consideráveis entre os seus habitantes. Residem no concelho famílias de elevada condição socioeconómica, de notoriedade pública; ao mesmo tempo ali habitam actores e cantores também conhecidos do grande público, portanto, classe média; e, concomitantemente, sobrevivem inúmeros bairros sociais problemáticos, onde o desemprego e a criminalidade são uma realidade imperante.

2.2.4 Caracterização da Família

Para obtermos os dados relativamente à criança e à família reunimos com a mãe da aluna e questionámo-la, tendo por base uma ficha de anamnese e uma ficha de caracterização do aluno e respectiva família.

A criança em estudo integra um agregado familiar constituído pela mãe, pelo pai e por um irmão de 2 anos. A mãe tem 27 anos de idade e o pai 32. Residem num bairro social, num apartamento arrendado, de tipologia T2.

No que concerne às habilitações literárias dos encarregados de educação da criança a mãe têm o 8º ano e o pai não completou o 1º ciclo, não sabendo ler nem escrever. Consoante o que pudemos averiguar, esta dificuldade do progenitor da criança está relacionada com o facto de que este possui uma perturbação específica da linguagem, tal como a criança em estudo. Foi-nos comunicado que o pai da criança foi acompanhado, algum tempo, por um técnico de terapia da fala, contudo não tem uma linguagem perceptível e não foi capaz de efectuar as aprendizagens ao nível da leitura e da escrita.

A família tem como fonte de provento o Rendimento Social de Inserção (RSI). Tendo por base o auferimento deste subsídio, a mãe da criança frequenta um curso profissional, que lhe dará equivalência ao 12º ano e o pai da criança, apesar de estar oficialmente desempregado, desempenha tarefas laborais num café de um familiar.

É de salientar que existem mais pessoas na família paterna da criança com perturbação específica da linguagem, consoante o que nos foi informado, nomeadamente o avô paterno, uma irmã do avô paterno e os filhos desta.

2.2.5 Caracterização da Criança

Aquando da reunião que tivemos com a mãe da criança foi-nos dito que a gravidez decorreu com normalidade, sendo uma gravidez acompanhada, a nível médico, desde o início. A gravidez teve a “duração certa de 9 meses”, de acordo com as palavras da mãe da criança.

A mãe refere que não existiu consumo de medicamentos, nem de quaisquer outras substâncias que pudessem ser prejudiciais à criança, durante a gravidez, o único problema detectado foi a tensão alta da mãe.

Relativamente ao parto, este ocorreu em meio hospitalar, nascendo a criança de parto normal e chorando à nascença. Pesava 2,710Kg e media 59 cm e não lhe foi detectado qualquer tipo de problema ao nível da saúde, portanto a criança nunca esteve na incubadora.

A primeira infância decorreu sem doenças graves. A criança teve um internamento aos 5 anos de idade, devido a uma forte dor abdominal, mas nada foi descoberto pelos médicos. Podemos considerar que a criança tem tido um percurso ao nível da saúde considerado normal, com as doenças comuns da infância, como foi o caso da varicela, ou de constipações e gripes, mas que nunca lhe trouxeram complicações de maior.

É de salientar que a aluna não apresenta qualquer défice sensorial, já que vê bem, ouve bem, não apresenta problemas no olfacto, nem no tacto. Também não tem qualquer doença crónica, pelo que não é medicada.

No que concerne ao desenvolvimento global da criança em estudo, esta nunca gatinhou, pois iniciou a marcha sem passar pela etapa do gatinhar, consoante a mãe da aluna, esta começou a andar aos 9 meses, e controlo dos esfíncteres cerca dos 12 meses, durante o dia. Relativamente ao controlo dos esfíncteres nocturno, este ocorreu por volta dos 18 meses.

Relativamente à alimentação na primeira infância, a criança foi amamentada durante pouco tempo, com leite materno, tendo sido necessário recorrer a suplemento para o leite. Contudo, não mostrava problemas na sucção, nem na deglutição, apresentando uma mastigação e uma digestão normais.

A aluna apresenta um sono normal sem qualquer tipo de alteração e referentemente ao choro este também se insere dentro dos padrões da normalidade.

Quando necessita de ajuda de outrem, para a satisfação de desejos ou necessidades, a criança procura-a, tendo como formas de manifestar a sua intenção o apontar, o puxar pelo braço do adulto, o gesticular e tenta, também, falar. Relativamente ao padrão de comunicação a criança demonstra intenção comunicativa pré-linguística, manifestando-a através da sua linguagem não verbal ocular, facial, através de gestos, do sorriso, entre outras. É de salientar que a aluna ainda recorre a gestos para comunicar, apesar de a sua mãe ter

referido que o início das primeiras palavras se deu “muito cedo”, sendo papá a primeira palavra a ser dita.

No que concerne à motricidade bucofonoarticulatória, ou seja, à motricidade oral, verificamos que a criança não possui prevalência de reflexos orais e que apresenta uma morfologia facial normal. No que respeita à mobilidade voluntária dos lábios a criança é capaz de realizar extensão dos mesmos (rir), também consegue realizar a sua contracção (beijinhos), no entanto, no que toca à vibração dos lábios (brrrr) a criança expressa bastantes dificuldades, não obtendo sucesso na sua execução.

Relativamente aos dentes, a criança não apresenta oclusão dentária, bem como não tem problemas relativos à implantação dentária. O que pudemos observar na criança é que tem os molares e pré molares cariados. No que diz respeito ao uso de chupeta, aquando da entrevista com mãe, foi-nos dito que a aluna nunca demonstrou grande interesse pela chupeta, pelo que praticamente nunca fez uso dela.

No que concerne à sensibilidade facial, a criança conseguiu identificar, estando de olhos fechados, qual a zona da face que é tocada. O mesmo acontece ao nível da sensibilidade intra-oral, isto é, a criança consegue identificar a zona tocada. Assim sendo, ao nível da sensibilidade não detectamos nenhum problema.

Já quanto à respiração, observamos que a criança, quando respira fundo, apresenta uma respiração clavicular.

Verificámos, igualmente, que a criança tem uma mandíbula com configuração normal, possuindo uma actividade voluntária dentro dos padrões da normalidade, não existindo encerramento passivo da mesma.

Relativamente à língua da aluna esta não possui protusão, nem macroglossia e não tem freio. Tem uma cor rosada, no entanto apresenta algumas dificuldades na sua elevação e lateralização, demonstrando pouca destreza nestes movimentos.

A criança tem um palato duro com configuração normal. Possui controlo de saliva quer em repouso, quer em actividade. Ao nível da alimentação apresenta-a normal e quando toma alguma bebida também o faz de forma regular. Na deglutição de sólidos, também, não apresenta problemas e a deglutição de líquidos é realizada dentro dos padrões da normalidade.

Capítulo III - Parte Empírica

3.1 Determinação das NEE - Prova Circum-Fonológica

Para determinarmos as necessidades educativas especiais é necessário avaliar a criança de uma forma pormenorizada. Este estudo incide numa criança com perturbação específica da linguagem¹, do género feminino, nascida em 17/04/2001, tendo à data da aplicação das provas uma idade cronológica da 8 anos e 1 mês.

In casu, dada a especificidade da patologia, recorreremos, como já havia sido exposto na parte metodológica deste estudo, a uma avaliação ao nível da oralidade (Fonética e Fonologia; Semântica e Pragmática). Para tal utilizamos a prova Circum-Fonológica, sendo esta composta por várias sub-provas, como veremos de seguida.

A prova circum-fonológica é constituída por um conjunto de provas e tem por objectivo avaliar dois domínios, nomeadamente, a memória auditiva e o conhecimento fonológico da criança.

Iniciamos a avaliação por verificar o domínio da memória auditiva, para tal a criança realizou o teste de batimentos sequenciais, a identificação de sons da natureza, verificamos a memória sequencial auditiva de palavras e a memória sequencial auditiva de sílabas. Para melhor compreensão do que foi realizado, passamos a descrever cada um destes sub-testes.

3.1.1 - Memória auditiva

Batimentos Sequenciais

Exemplificamos à criança os batimentos sobre a mesa e solicitamos-lhe que os repetisse. Fomos assinalando se a criança tinha êxito (E) ou inêxito (I) em cada repetição dos batimentos, como se pode verificar no quadro seguinte.

		E	I
000		X	
00	00		X
0	00		X
0	0		X

¹ Encontra-se no anexo VII o relatório da terapeuta da fala com o diagnóstico de PEL da criança.

00000	0	0		<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
0	0	00	0	0	<input checked="" type="checkbox"/>
00	0	0	000		<input checked="" type="checkbox"/>
00	00	00	0		<input checked="" type="checkbox"/>
00	000	0			<input checked="" type="checkbox"/>
00000	0	00			<input checked="" type="checkbox"/>

A criança apresenta graves problemas ao nível da memória auditiva, no que concerne aos batimentos sequenciais, uma vez que só foi capaz de reproduzir o primeiro batimento, ou seja, três batimentos seguidos. Sempre que existia intervalo entre os sons de um batimento a criança era incapaz de reproduzi-lo correctamente, batendo com a mão na mesa de uma forma contínua, à semelhança do primeiro batimento.

Identificação de sons da natureza

Instrumentos musicais

Nesta sub-prova os sons da natureza foram produzidos pelo adulto e complementados com gestualidade associada. A criança teve que assinalar numa grelha² o instrumento musical ao qual correspondia o som. À semelhança do apontamento da sub-prova anterior, foi anotado se a criança teve êxito (E) ou inêxito (I), como podemos verificar no quadro que se segue.

	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1-Tambor	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2-Viola	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3- Flauta	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

No que respeita à identificação de sons de instrumentos musicais a criança não demonstrou qualquer dificuldade conseguindo identificar todos os instrumentos, nomeadamente o tambor, a viola e a flauta, fazendo a associação do som à imagem.

² As grelhas utilizadas para esta prova encontram-se em anexo

Animais

A criança teve que assinalar numa grelha, os animais aos quais se referia o som que tinha ouvido. Foi anotado se a criança teve êxito (E) ou Inêxito (I), como podemos verificar no quadro que se segue.

	E	I
1- Abelha	X	
2- Galinha	X	
3- Gato	X	

No que respeita à identificação de sons de animais a criança não demonstrou qualquer dificuldade conseguindo identificar todos os animais, nomeadamente a abelha, a galinha e o gato, fazendo a associação correcta do som à imagem.

Meios de transporte

A criança teve que assinalar noutra grelha os meios de transporte, referentes ao som que tinha ouvido. Foi anotado se a criança teve êxito (E) ou Inêxito (I), como podemos verificar no quadro seguinte.

	E	I
1- Automóvel	X	
2- Mota	X	
3- Comboio	X	

No que respeita à identificação de sons dos meios de transporte a criança não demonstrou qualquer dificuldade conseguindo identificá-los a todos, assinaladamente o automóvel, a mota e o comboio, fazendo perfeitamente a associação do som à imagem correspondente.

Sons do quotidiano

A criança teve que assinalar numa outra grelha, os sons do quotidiano, ou seja, associar o som que tinha ouvido às imagens correspondentes. Foi anotado se a criança teve êxito (E) ou inêxito (I), como podemos verificar no quadro subsequente.

		E	I
1-	Sino	X	
2-	Apito	X	
3-	Trovoada	X	

No que respeita à identificação de sons do quotidiano a criança não demonstrou qualquer dificuldade conseguindo identificá-los correctamente, nomeadamente o sino, o apito e a trovoada, fazendo a associação do som à imagem correspondente.

Sons do corpo

A criança teve que assinalar numa grelha os sons do corpo, isto é, associar o som que tinha ouvido às imagens correspondentes. Foi anotado se a criança teve êxito (E) ou inêxito (I), como podemos verificar no quadro seguinte.

		E	I
1-	Assobio	X	
2-	Risada	X	
3-	Beijo	X	

No que respeita à identificação de sons do corpo a criança não evidenciou qualquer dificuldade conseguindo identificar, de forma correcta, todos os sons ouvidos, nomeadamente o assobio, a risada e o beijo, fazendo a associação do som à respectiva imagem.

3.1.1.1 Memória sequencial auditiva de palavras

Nesta sub-prova³ a criança escutou as palavras proferidas pelo adulto, ordenadas por categorias e número de palavras. A criança tentou produzir as palavras tal como as ouviu e cumprindo a mesma ordem.

Nesta prova a aluna foi capaz de repetir duas palavras da mesma categoria semântica (lápiz e livro), bem como repetiu duas palavras de diferente categoria semântica (cama e sopa). No entanto já não foi capaz de repetir duas palavras com pouca frequência de uso (gola, nuca).

³ A grelha desta sub-prova encontra-se em anexo.

Apesar de o inêxito da criança ter começado já num dos grupos de duas palavras, continuamos a provas para níveis mais difíceis, a fim de verificarmos se obteria sucesso nas diferentes categorias dos grupos de palavras propostos. Verificamos que a criança não é capaz de repetir três palavras da mesma categoria semântica (caneta, caderno, mochila), assim como também não consegue repetir as quatro palavras da mesma categoria semântica (bola, carro, boneca, pião e frigorífico, microondas, televisão, prateleira), que foram proferidas pelo adulto.

A aluna apresenta, da mesma forma, dificuldades em repetir três palavras de diferente categoria semântica (bolacha, tapete, carteira) e de igual modo, tem dificuldades graves em repetir as quatro palavras de diferente categoria semântica ditas pelo adulto (jarra, porta, dente óculos e microfone, sapateiro, telefone, camisola).

No que toca às palavras de pouca frequência de uso, a criança não conseguiu repetir o grupo de três palavras (camelo, fósforos, carroça), propostas pelo adulto, como não repetiu os grupos de quatro palavras sugeridas pelo adulto (faneca, estendal, fiambre, carruagem e canivete, gabardina, calçadeira, pasteleiro).

3.1.1.2 Memória sequencial auditiva de sílabas

A criança escutou com atenção a sequência de sílabas produzidas pelo adulto, tentando reproduzir as sílabas tal como as tinha ouvido.

Foram proferidos pelo adulto, para a criança ouvir, dez grupos de sílabas. Os grupos mais simples tinham duas sílabas seguidas. Os grupos de dificuldade intermédia tinham três sílabas seguidas e os grupos de maior dificuldade apresentavam quatro sílabas.

A criança só teve êxito ao repetir o primeiro grupo de sílabas, nomeadamente /pa-te/, sendo este o grupo de sílabas mais curto e mais simples. É de salientar que nos restantes grupos de sílabas a criança teve completo inêxito, não sendo capaz de repetir a sequência de sílabas. Os grupos de sílabas eram os seguintes: /so-ga/; /ma-lo/; /bo-ti-na/; /la-ca-do/; /sa-la-za/; /ja-co-ra/; /ca-lo-sa-ta/; /mi-to-sa-ra/; /nu-ta-ji-lha/.

Pudemos constatar que a criança visada apresenta sérias e graves dificuldades no que concerne à memória auditiva, tendo obtido sucesso

unicamente na sub-prova de identificação de sons da natureza. Todas as outras sub-provas realizadas no domínio da memória auditiva foram marcadas pelo seu inêxito.

3.1.2– Conhecimento Fonológico

3.1.2.1 Identificação de pares mínimos em palavras

Foi solicitado à criança que identificasse qual o grupo de palavras proferidas pelo adulto. Pretendia-se que dissesse se as palavras eram iguais ou diferentes⁴.

Nesta sub-prova a criança revelou inêxito no grupo de palavras tico-bico, referindo que as palavras eram iguais. Percebemos que não discrimina correctamente uma consoante oclusiva oral surda dental /t/, de uma consoante oclusiva oral sonora labial /b/.

A criança também não foi capaz de perceber que o grupo de palavras sopa-zopa era diferente, revelando falta de discriminação auditiva entre uma consoante fricativa surda alveolar /s/ e uma consoante fricativa sonora alveolar /z/.

Quando referimos o grupo de palavras chapéu-japéu a criança disse que eram palavras iguais, demonstrando dificuldade em discriminar uma consoante fricativa sonora palatal /j/ da fricativa surda palatal /ch/, sendo este fricativo surdo palatal.

Relativamente ao grupo de palavras cara-cala, a criança demonstrou, igualmente, dificuldades em perceber que eram palavras distintas, afirmando que estas eram iguais. Denota-se, portanto, problemas na distinção entre uma consoante líquida vibrante simples alveolar /r/ e uma consoante líquida lateral alveolar /l/.

No que respeita ao grupo de palavras fila-vila a criança também não foi capaz de perceber que eram palavras diferentes, afirmando que eram iguais, mostrando, assim, dificuldade em distinguir uma consoante fricativa surda lábio-dental /f/ de uma consoante fricativa sonora lábio-dental /v/.

⁴ Os resultados obtidos pela criança nesta sub-prova foram registados numa tabela que se encontra em anexo.

No que concerne aos restantes grupos de palavras, nomeadamente, *bota-bota*, *cama-dama*, *foca-foca*, *laço-laço*, *janela-janela*, a criança obteve êxito identificando correctamente os grupos de palavras eram iguais ou diferentes.

3.1.2.2 Identificação de modelos incorrectos em palavras com suporte de imagem

Foram apresentadas imagens à criança. Para cada imagem o adulto disse a palavra correspondente, nem sempre da forma correcta. A criança teve que dizer se a palavra produzida pelo adulto estava bem ou mal.

Nesta sub-prova a criança teve êxito em todas as palavras que ouviu, conseguindo identificar correctamente as que foram proferidas pelo adulto.

Relativamente às imagens apresentadas e às palavras ditas à criança, salientamos que para a imagem de uma porta dissemos *pota* e a criança referiu que estava incorrecto. Para a imagem de uma mola dissemos *mola* e a criança referiu que estava correcto. Para a imagem de fruta dissemos *furta* e a criança referiu que estava incorrecto. Para a imagem de um gato dissemos *gato* e a criança referiu que estava correcto. Para a imagem de uma árvore dissemos *arbe* e a criança referiu que estava incorrecto. Para a imagem de uma abelha dissemos *abeia* e a criança referiu que estava incorrecto. Para a imagem de um braço dissemos *braço* e a criança referiu que estava correcto. Para a imagem de uma janela dissemos *chanéua* e a criança referiu que estava incorrecto. Para a imagem de um casaco dissemos *casaco* e a criança referiu que estava correcto. Para a imagem de uma casa dissemos *caça* e a criança referiu que estava incorrecto.

3.1.2.3 Consciência silábica

Solicitamos à criança que ouvisse com atenção a palavra proferida pelo adulto, sendo essa palavra correspondente a cada gravura que ia sendo assinalada. A criança teve que pintar⁵ o número de círculos correspondentes ao número de sílabas que a palavra possuía.

A criança demonstrou enormes dificuldades na realização desta prova, obtendo êxito apenas numa das palavras, sendo esta palavra monossilábica (pé), para a qual pintou um círculo apenas. Nas restantes palavras, fossem

⁵ Encontram-se em anexo as fichas apresentadas à criança.

elas dissílabos, trissílabos ou polissílabos, a criança pintou todos os círculos que estavam debaixo da imagem, não tendo êxito na contagem silábica de cada palavra. As palavras apresentadas com associação à respectiva imagem foram: banana, gato, frigorífico, camisola, pé, cadeira.

Posto isto, constatámos que a criança apresenta sérias dificuldades no que respeita à consciência silábica, apenas identificando o número de sílabas em monossílabos.

3.1.2.4 Longitude de palavras

Verbalizamos para a criança grupos de palavras, solicitando que identificasse qual das duas palavras era a mais comprida.

A criança apenas obteve êxito num dos grupos de palavras, sendo este minhoca-cão. Para este grupo de palavras referiu que a palavra mais comprida era minhoca, sendo de realçar que cão é palavra monossilábica. Este tipo de palavras foi o único a ser correctamente classificado pela criança na prova anterior.

No que concerne aos restantes grupos de palavras, a criança não foi capaz de identificar qual a palavra mais comprida, referindo sempre a que era menos longa. Os grupos de palavras apresentados foram os seguintes: faca-camisola; macaco-bola; rapaz-rapariga; boneca-autocarro; frigorífico-televisão; cama-cadeira; chávena-colher; elefante-formiga; peixe-crocodilo.

Constatamos, portanto, que a criança tem graves dificuldades em detectar o número de sílabas de cada palavra, apenas percebendo as que são monossilábicas, à semelhança da sub-prova anterior.

3.1.2.5 Identificação da Posição da Sílabas na Palavra

Pedimos à criança para ouvir a palavra correspondente a cada imagem, requerendo que identificasse a posição da sílaba perdida. A criança teve que pintar o círculo correspondente⁶ à sílaba em questão.

Nesta sub-prova, à semelhança das provas anteriores, também demonstrou grandes dificuldades na sua realização, não obtendo êxito na realização de nenhuma das palavras propostas. As actividades propostas pelo adulto foram as seguintes: foi solicitado à criança que pintasse o círculo

⁶ A ficha elaborada pela criança encontra-se em anexo.

correspondente à sílaba *per* da palavra *perna*; que pintasse o círculo respectivo à sílaba *gão* da palavra *fogão*; que pintasse o círculo correspondente à sílaba *sa* da palavra *casaco*; que pintasse o círculo correlativo à sílaba *go* da palavra *morango*; que pintasse o círculo correspondente à sílaba *de* da palavra *candeeiro* e que pintasse o círculo relativo à sílaba *ta* da palavra *hipopótamo*.

Verificamos, nesta sub-prova, que a criança não foi capaz de realizar com êxito nenhuma das actividades propostas, já que pintou todos os círculos apresentados para cada palavra, não identificando qual era a posição da sílaba proposta na palavra correspondente.

3.2 - Prova de Nomeação Induzida

A prova de nomeação induzida tem como intuito motivar a criança a expressar-se livremente, para tal são-lhe apresentados estímulos visuais, tendo ela que identificá-los verbalmente. Foram apresentados setenta e seis estímulos, de forma a podermos registar como é que ela diz a palavra e procedermos à análise e classificação dos erros ou desvios existentes.

Os estímulos foram seleccionados de forma criteriosa correspondendo à utilização dos casos: p, b, t, d, k, g, m, n, s, z, x, j, f, v, l, r, lh, nh, r (CV, CVC, CCV), s (CVC, VC), l (CVC, CCV), bem como as vogais orais e nasais.

No decurso da prova de nomeação induzida a criança identificou praticamente todos os estímulos visuais, apresentando, contudo, dificuldades na identificação de dois dos estímulos, nomeadamente a barriga e a chaminé. Neste caso colocamos algumas questões à criança e orientamos o diálogo para que esta chegasse à palavra à qual correspondia o estímulo. Após o diálogo conseguiu proferir as palavras que pretendíamos analisar.

As respostas dadas pela criança foram registadas na grelha de avaliação de produções silábicas, sendo este registo analisado de forma a identificar e sintetizar os seus desvios de linguagem.

Como forma de confirmação dos erros e desvios ocorridos na prova de nomeação induzida, foi aplicada também a sub-prova de articulação isolada de fonemas/sílabas, que consiste, precisamente, na articulação isolada dos mesmos, como é o caso de [pa] e [ba], a título exemplificativo.

A análise dos erros e desvios efectuados pela criança na prova de nomeação induzida permitiu-nos elaborar o perfil linguístico da mesma, para tal sintetizamos as dificuldades encontradas no quadro que se segue.

Desvios da Linguagem	Frequência
Harmonia consonantal	3
Omissão 1 sílaba em trissílabo	6
Omissão 2 sílabas em trissílabo	1
Omissão 2 sílabas em polissílabo	1
Omissão /r/ em <u>CV</u> meio	1
Omissão /r/ em <u>CVC</u> inicial	1
Omissão /r/ em <u>CCV</u> inicial	5
Omissão /r/ <u>CCV</u> meio	1
Omissão /r/ em <u>CCV~</u> inicial	3
Omissão /r/ <u>CVC</u> final	1
Omissão /r/ <u>CCVC</u>	1
Omissão /r/ em <u>CCVC</u>	1
Omissão /s/ <u>CVs</u> final	1
Omissão // em <u>CV</u> inicial	1
Omissão // em <u>CV</u> final	1
Omissão // <u>CCVC</u>	1
Omissão /lh/ <u>CCV</u> meio em trissílabo	1
Omissão de grupo consonantal com /r/ em <u>CCV</u>	1
Substituição d/g	1
Substituição lh/l com harmonia consonantal	2
Substituição de vogal e/i	1
Substituição de vogal o/i	1
Substituição de vogal a/i	1
Distorção	23
Semi vocalização do //	3

Para classificar de uma forma rigorosa os desvios de linguagem da criança pautamo-nos pelos critérios de Templin (1957). Assim, são atribuídas percentagens com vista à verificação do nível de realização de cada um dos fonemas observados, classificando-os em distintos critérios, a saber: 1-**Não Adquirido**, se o valor de êxito obtido for de 0% (100% de erro), ou seja, se a criança não articula, em nenhum caso, o fonema específico; 2-**Emergente**, no caso de a criança obter até 75%, inclusive, de verbalizações correctas; 3-**Adquirido** se o sucesso for superior a 75% dos casos.

É com base nestes critérios de classificação, dos erros linguísticos, que passamos a traçar o perfil linguístico da criança.

3.3 Perfil linguístico da criança

No que respeita ao fonema /R/, como primeira consoante em distintos tipos de sílabas - CV, CVC e CCV - pode considerar-se **Adquirido**, já que foi dito em duas das três palavras apresentadas na nomeação induzida. No que concerne à articulação isolada de sílabas, nos 23 casos apresentados, em que este fonema consta como primeira consoante da sílaba, a criança apenas falhou em um.

Já no que toca ao fonema /r/ este não foi adquirido, já que a criança nunca foi capaz de o dizer nem em CV. Em contexto de CVr, durante a articulação isolada de fonemas, disse o fonema /r/ em 15,5% das ocasiões. E na nomeação induzida disse-o em CVr final, apenas uma vez. Considera-se, assim, o fonema /r/ em CVr **Não Adquirido**, já que ocorrem erros em mais de 75% das ocasiões. O mesmo fonema nunca foi dito em CrV, na prova de articulação isolada de fonemas e sílabas, acontecendo o mesmo na nomeação induzida, podendo assim ser considerado um fonema **Não Adquirido**, em CrV.

Durante a prova de nomeação induzida verificamos inúmeras omissões do que respeita ao fonema /r/, a saber: Omissão /r/ em CV meio; Omissão /r/ em CVC inicial; Omissão /r/ em CCV inicial; Omissão /r/ CCV meio; Omissão /r/ em CCV~ inicial; Omissão /r/ CVC final; Omissão /r/ CCVC e Omissão /r/ em CCVC. Efectivamente, podemos constatar que a criança apresenta grandes dificuldades na produção do fonema /r/, qualquer que seja a sua posição na sílaba e palavra.

Existem, todavia, outros fonemas que se encontram adquiridos pela criança, já que esta os pronuncia correctamente, principalmente em CV. Estes fonemas são as consoantes oclusivas orais, nomeadamente os fonemas /p/, /b/, /t/, /d/, /k/ e /g/. Neste último (fonema /g/) ocorreu apenas uma substituição de g/d em CVr, numa das provas. A criança também tem adquiridas três consoantes fricativas em CV, a saber: /f/, /v/, /s/. No que respeita à consoante oclusiva nasal /n/, podemos considerar que também se encontra adquirida, não sendo apreciável, qualquer tipo de dificuldade na sua vocalização.

Relativamente à consoante fricativa /z/ verificamos que está adquirida em CV, contudo em CVs ocorrem algumas substituições, tais como z/s e z/g. Estas substituições acontecem em quatro dos cinco casos propostos. Posto isto pode considerar-se que o fonema é **Emergente** na criança, já que é realizado em alguns contextos silábicos, especialmente em CV.

No que concerne ao fonema [ʃ] - /x/, quer em CV, quer em CVC, podemos considerar que este **Não está adquirido** pois em mais de 75% das situações a criança não é capaz de o vocalizar, ocorrendo em CV substituição do x/s, em CVr acontece a substituição do x/z, em CVI verifica-se a substituição do x/s e em CVs ocorre a substituição do x/s.

Referentemente à consoante fricativa [ʒ] - /j/ a situação afigura-se ainda mais complexa, já que a criança em CV faz substituição do j/x; em CVC realiza a substituição do j/z substituindo, também, nesta circunstância o j/x. Em CVs verifica-se a substituição do j/X, ou a substituição do j/z e ainda a substituição do j/s. Perante esta situação, verificamos que este é outro dos fonemas em que a criança apresenta mais dificuldades, **Não estando adquirido**.

A consoante lateral //, poder-se-á considerar **Emergente**, já que a criança a tem adquirida em CV, verificando-se uma omissão do fonema // em CVs, numa das provas. No entanto no que toca aos contextos de CIV e CVI a criança não é capaz de verbalizar nenhuma das propostas feitas, tendo como primeira consoante oclusivas orais, ou fricativas.

Relativamente ao fonema [ɲ] /nh/ verificamos que este nunca é verbalizado na prova de articulação isolada de fonemas, no entanto constatamos que na prova de nomeação induzida a criança diz as palavras “banho” e “joaninha” correctamente. Julgamos que este facto se deve ao treino destas palavras nas sessões de terapia da fala.

Como já referimos na prova de articulação isolada de fonemas o grupo consonantal oclusivo nasal /nh/ nunca é verbalizado, quer em CV, CVr, CVI e CVs. Adoptamos o critério de **Não adquirido**, tendo em conta, que só acertou em duas das quatro propostas efectuadas na prova de nomeação induzida.

No que diz respeito ao fonema [ɫ] - /lh/ a criança, também não é capaz de verbalizá-lo, pelo que este **Não está adquirido**, situação que é verificável em contexto de CV, CVr, CVI e CVs.

É de enfatizar que a criança apresenta muitos desvios e erros na linguagem, dos quais a distorção é o mais frequente tornando as palavras imperceptíveis para um ouvinte comum. Também acontece frequentes vezes a criança fazer harmonia consonantal e omitir sílabas em trissílabos e polissílabos. Ressalvamos que para um interlocutor que não seja habitual o discurso desta criança dificilmente é perceptível, se nos remetermos unicamente às suas vocalizações.

3.4 Avaliação de competências ao nível da escrita

3.4.1 Leitura

Fornecemos à aluna um pequeno texto, adequado ao ano curricular que frequenta e à sua faixa etária, solicitando que fosse lido. A aluna recusou-se imediatamente, referindo que não sabia. A frustração da criança tornou-se evidente face a uma actividade que não sabe realizar.

Pedimos à criança que tentasse ler apenas uma palavra e verificamos que a aluna reconhece algumas letras do alfabeto, de uma forma isolada, não sendo ainda capaz de realizar a união dos fonemas de forma a ler uma sílaba.

3.4.2 Cópia

Solicitamos à criança que copiasse um texto adequado à sua faixa etária, no entanto inicialmente recusou-se alegando que não sabia escrever. Depois de alguma insistência da nossa parte a criança copiou palavras da primeira frase, demonstrando um ritmo de trabalho extremamente lento. Verificamos que mistura os tipos de letra na mesma palavra, escrevendo uma letra em tipo manuscrito e outra em letra de imprensa.

Posteriormente a ter efectuado a cópia de quatro palavras da primeira frase, a criança recusou-se a terminar a tarefa, referindo que estava cansada, ficando a tarefa por realizar.

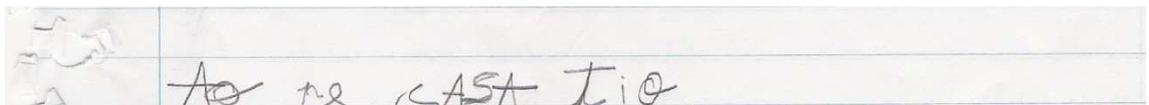


Figura 2- Texto copiado pela aluna

A criança não teve sucesso na realização desta actividade, demonstrando desmotivação pelo trabalho escolar e desconhecimento total acerca do conteúdo do texto. Percebemos claramente que a criança não sabe ler, facto que a desmotiva na cópia de um texto.

3.4.3 Ditado

No ditado realizado à criança, esta escreveu palavras soltas que ia ouvindo o adulto pronunciar. Estas são palavras muito simples referentes a conteúdos curriculares do início do 1º ano do 1º ciclo do ensino básico. As

palavras escritas pela criança foram “pai”, “mãe” e “tia”, sendo que na palavra “mãe” a criança não colocou o acento.

A aluna não é capaz de escrever fluentemente, não conhecendo a forma escrita das palavras mais básicas. Tentamos, portanto, realizar um ditado de frases muito simples, e deparando-nos com tal situação já não prosseguimos para textos mais complexos ao nível da escrita.

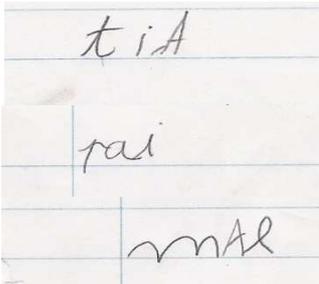


Figura 3 – palavras escritas pela aluna no ditado

3.4.4 Escrita espontânea

Pedimos à criança para escrever de forma livre acerca do que mais gostasse. Esta limitou-se a escrever sílabas soltas, como por exemplo: ma, me, mi, mo, mu. Também escreveu a palavra “pai”, “mãe” e “tia”, sendo que na palavra mãe a criança não colocou o acento.

A criança optou ainda por escrever os números de um a vinte, não por extenso, mas em formato numérico.

Verificamos que não foi capaz de redigir uma frase, por mais simples que fosse. Para além disso não realiza um trabalho organizado no espaço gráfico, não utilizando o traçado da folha convenientemente.

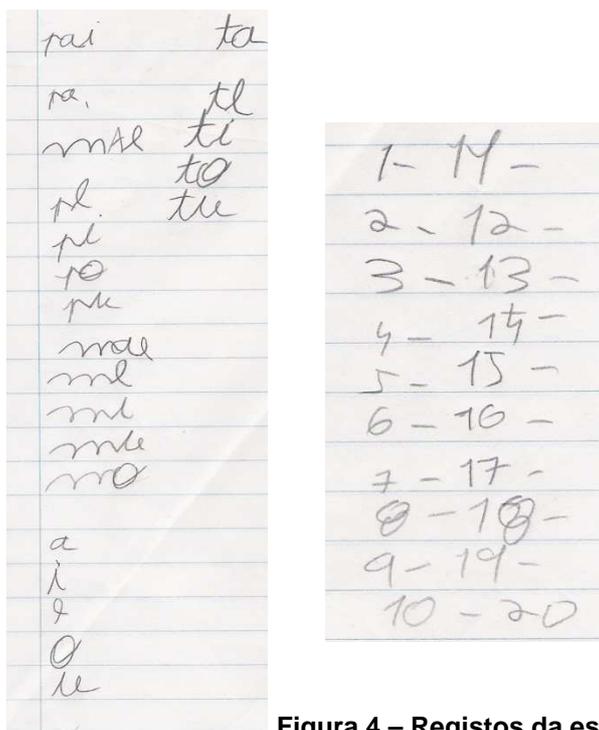


Figura 4 – Registos da escrita espontânea da criança

3.5 Avaliação dos Processos de Expressão ao nível da Conversa Espontânea

No que concerne à conversa espontânea, iniciamos um diálogo com a criança a fim de que esta falasse livremente. Verificamos durante a conversa que a aluna não responde com frases completas, tendendo a responder com frases curtas mal construídas, ou dando resposta com monossílabos.

É de referir que as frases da criança não possuem pronomes pessoais, muitas delas omitem o predicado, e noutras é verificável a inexistência do sujeito. A criança não revela uma conversa fluida, tendo o adulto que questioná-la persistentemente a fim de dar continuidade ao diálogo.

É ainda verificável que quando questionamos a criança acerca de algo que ela não sabe dizer correctamente, responde que não sabe. Percebemos, assim, que a criança é consciente das suas limitações verbais, retraindo-se quando não sabe dizer uma palavra. E para que deixem de questioná-la diz que não sabe nada relativamente ao assunto em questão.

É verificável que os níveis morfossintáctico, semântico e pragmáticos estão bastante empobrecidos, bem como são notórias as dificuldades no domínio fonético e fonológico.

3.6 Breve avaliação do domínio cognitivo

Verificamos se a aluna compreendia as noções: em cima; em baixo; ao lado; à frente; atrás; entre; antes; depois; à direita; à esquerda; dentro; fora; perto; longe; superior; inferior. Para tal pedimos que pusesse o estojo em cima da cadeira; pusesse a mochila em baixo da mesa; pusesse o lápis ao lado do livro; se pusesse à frente da mesa; se pusesse atrás de mim; pusesse o lápis entre o livro de língua portuguesa e o estojo; pusesse o caderno entre o computador e o estojo. Em todas estas actividades a aluna apresentou sucesso.

Procedemos, também, à ordenação de objectos (lápis, borracha, estojo, livro, caixa) sobre uma mesa e questionamos a criança, nomeadamente acerca do que é que estava antes do estojo; o que é que estava depois da borracha. Foi também solicitado à criança que colocasse o lápis à direita do livro; o estojo à esquerda da caixa; o estojo dentro da mochila; o caderno fora da sala. Ainda lhe solicitamos que se colocasse perto de nós; e que fosse para longe da cadeira. A criança realizou todas as actividades sem apresentar dificuldades.

Seguidamente trabalhamos conceitos matemáticos com a criança, através da manipulação de blocos lógicos. Solicitámos à criança que colocasse em cima da mesa três círculos, cinco quadrados, seis triângulos e sete rectângulos. Posteriormente pedimos que fizesse um conjunto de dois quadrados amarelos e três quadrados azuis; solicitamos também que realizasse um conjunto de quatro círculos vermelhos e dois triângulos verdes. A criança realizou todas estas actividades com sucesso. A criança ordenou, conforme solicitado, as peças por características como a cor, o tamanho, a forma ou a espessura, sem qualquer dificuldade.

Foi ainda apresentada à criança uma ficha em que tinha que associar objectos à sua respectiva função, como é o caso da associação da imagem de uma chave a uma porta, do chapéu à cabeça, entre outras⁷. A aluna realizou com sucesso todas as associações.

Através destas provas básicas, referentes a conceitos elementares, pudemos constatar que a criança não tem o domínio cognitivo comprometido ao nível da aquisição de determinados conhecimentos.

⁷ A ficha aplicada à aluna encontra-se em anexo.

3.7 Breve reflexão acerca dos dados da avaliação

Podemos afirmar que relativamente ao seu desempenho em contexto escolar, a criança apresenta imensas dificuldades. Não consegue obter sucesso na realização dos seus produtos escolares, já que estes não correspondem ao que se verifica nas restantes crianças da sua faixa etária.

No que concerne à linguagem escrita, a aluna revela extremas dificuldades na sua realização. Quanto à leitura, a criança não é capaz de realizá-la, recusando-se a fazê-lo, alegando que não sabe ler.

Com referência à realização da cópia a criança também se recusa a realizar a tarefa, no entanto, tenta copiar a primeira frase, do pequeno texto, que lhe é apresentado, mas somente copia algumas palavras, como demonstrado anteriormente.

Relativamente ao ditado, a criança, igualmente, demonstra muitas dificuldades, apenas escrevendo palavras simples que são do seu conhecimento, não conseguindo escrever a frase que lhe é ditada.

Quando solicitamos à criança para realizar escrita espontânea, esta limitou-se a escrever sílabas soltas que são do seu conhecimento, bem como escrever as vogais e os números de 1 a 20. A criança não é capaz de construir um texto de forma espontânea.

Julgamos que as dificuldades encontradas na realização dos trabalhos escolares e na aquisição da leitura e da escrita estão, intrinsecamente, relacionados com a patologia diagnosticada ao nível da linguagem (PEL), que se manifesta de forma evidente na linguagem expressiva da criança.

Assim, ao nível da linguagem expressiva, consoante as provas aplicadas, a criança apresenta inúmeras distorções, bem como omissões de sílabas e fonemas nas palavras, o que dificulta bastante a percepção do que tenta transmitir, por parte do interlocutor.

Existem alguns fonemas que ainda não são articulados pela criança, como é o caso do fonema /r/ que consideramos não adquirido, uma vez que ela não o diz em nenhum dos seguintes contextos: CV meio; CVC inicial; CCV inicial; CCV meio; CCV~ inicial; CVC final; CCVC e em CCVC.

A falta de articulação do fonema /r/ faz com que imensas palavras, que constituem o léxico da nossa língua, não sejam produzidas de forma correcta pela aluna.

Relativamente ao fonema [j] - /x/, também foi considerado como não adquirido, já que a criança tem dificuldades em articulá-lo em CV e em CVC. Efectua, igualmente, a substituição em CV do x/s, em CVr do x/z, em CVI do x/s e em CVs do x/s.

Referentemente à consoante fricativa [ʒ] - /j/ a situação afigura-se ainda mais complexa, não estando o fonema adquirido, já que a criança realiza diversas substituições do mesmo. Em CV substitui j/x; em CVC substitui j/z ou o j/x. Em CVs verificamos que substitui o j/X, o j/z e ainda o j/s.

No que respeita ao fonema [ɲ] /nh/ verificámos que este nunca é verbalizado em CV, CVr, CVI e CVs, pelo que consideramos o fonema não adquirido.

No que diz respeito ao fonema [ɫ] - /lh/ a criança também não é capaz de verbalizá-lo, não estando adquirido, situação que é verificável em contexto de CV, CVr, CVI e CVs.

A criança apresenta dificuldades de articulação em diversos fonemas, estando, também, presentes nas suas produções orais inúmeras distorções, omissões e substituições de fonemas ou mesmo sílabas, o que corresponde ao comportamento linguístico das pessoas com perturbação específica da linguagem, patologia que lhe foi diagnosticada pela terapeuta da fala que a acompanha.

De igual forma, os resultados obtidos na prova de memória sequencial auditiva, quer seja de batimentos, de palavras ou sílabas, revelaram a extrema dificuldade que a criança apresenta nesta área. O insucesso nesta área inscreve-se dentro do quadro da patologia que lhe foi diagnosticada.

Salientamos, contudo, que a criança obteve sucesso numa das provas da memória sequencial auditiva, nomeadamente na prova de *identificação de sons da natureza*. Julgamos que o êxito apresentado nesta prova se deve ao facto de os respectivos sons serem do conhecimento da criança e de esta estar bastante familiarizada com os mesmos. Porque numa perspectiva global a memória sequencial auditiva da criança é, claramente, uma área fraca.

No que respeita ao conhecimento fonológico, a criança revelou inêxito na maioria das provas apresentadas, relativas a este domínio.

É de reforçar que a aluna tem dificuldades em distinguir palavras com um ponto de articulação próximo, como é o caso do /t/ e do /b/. A aluna não identifica palavras com consoantes que tenham, exactamente, o mesmo ponto

de articulação, tais como o /j/ e o /ch/. Ou seja, quando as palavras envolvem consoantes com o igual ponto de articulação, ou com um ponto de articulação próximo, a criança não é capaz de identificar e distinguir as palavras em questão.

Ao nível da consciência silábica a criança, tal como antes, apresenta graves dificuldades, já que somente identifica sílabas em monossílabos, não se mostrando capaz de identificar as distintas sílabas presentes numa palavra.

Da mesma forma que, numa prova anterior, a criança se mostrou incapaz de repetir os batimentos sequenciais e identificar as partes constituintes de cada batimento, nestas provas relativas às sílabas também se mostra incapaz de reconhecer que a palavra tem distintas partes e de contá-las devidamente.

Apesar de a criança ter obtido insucesso em praticamente todas as provas do domínio fonológico, houve uma das provas na qual foi capaz de atingir o êxito, *in concreto* na prova de *Identificação de modelos incorrectos em palavras com suporte de imagem*.

Aquilatamos que o sucesso obtido na referida prova advém do facto de a aluna ser acompanhada pela terapia da fala, sendo evidente, na mesma, a existência de palavras que estão já treinadas.

As palavras apresentadas na prova referida anteriormente são palavras que fazem parte do quotidiano da criança, pelo que nos parece que o êxito obtido nesta actividade está, também, relacionado com o facto dela conviver com estas palavras diariamente e igualmente de algumas delas estarem já exercitadas.

Com a aplicação destas provas tivemos a percepção de que o domínio fonológico, nesta criança, é uma área fraca, à semelhança do que acontece com a memória sequencial auditiva. Ambas as problemáticas inscrevem-se como sendo características das pessoas com perturbação específica da linguagem, como é o caso da criança que foi alvo deste estudo.

Considerações Finais

Os estudos têm indicado que 40% a 75% das crianças com PEL terão problemas em aprender a ler, presumivelmente porque a leitura depende de uma ampla variedade de competências linguísticas subjacentes, incluindo todas as capacidades linguísticas como a pragmática, a morfossintaxe, a semântica, a fonética e a fonologia.

Ao nível da escolaridade obrigatória, a falta de aquisições de competências na área da leitura e da escrita é um dos problemas considerados mais graves. Para além disso, uma criança com PEL não consegue comunicar ao nível da linguagem expressiva da mesma forma que os restantes colegas, o que se poderá afigurar como um problema sócio-relacional importante para o desenvolvimento da criança com perturbação específica da linguagem.

A falta de comunicação e mesmo de integração, nas brincadeiras com os seus pares, poderá ser um dos factores de desmotivação da criança face ao contexto escolar e poderá também contribuir para uma baixa auto-estima na criança com PEL, promovendo em dados momentos o seu isolamento do resto do grupo.

É importante a intervenção ao nível da linguagem nas crianças com PEL, a fim de atenuar as suas dificuldades, ao nível da linguagem, não só para que possam fazer outras aquisições como é o caso da leitura ou da escrita, mas ao mesmo tempo para que se sintam plenamente integradas na sociedade, evitando-se situações de segregação.

Parece-nos de crucial importância que os professores das turmas em que estas crianças estão integradas realizem um trabalho mais direccionado para a criança em questão, levando em linha de conta que são indivíduos com uma inteligência normal, sem qualquer lesão cerebral, susceptíveis, portanto, de realizarem aprendizagens.

É importante que se comece a intervenção junto das crianças com PEL o mais cedo possível, com vista a minimizar as suas dificuldades a um nível, que não será possível se a intervenção ocorrer demasiado tarde, tendo em conta a idade cronológica da pessoa com perturbação específica da linguagem.

Bibliografia

- Acosta, V., Moreno, A., Ramos, V., Quintana, A., & Espino, O. (2003). *Avaliação da Linguagem. Teoria e prática do processo de avaliação do comportamento linguístico infantil*. São Paulo: Livraria Santos Editora.
- Aguado. (1997). Atraso de Linguagem. In Casanova, *Manual de Fonoaudiologia*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Aguilar, J. J. (1991). *El lenguaje de los niños con necesidades educativas especiales*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Aimard, P. (1998). *O Surgimento da Linguagem na Criança*. Porto Alegre: Artmed.
- ASHA. (1980). *Swallowing and Swallowing Disorders (Dysphagia)*. Obtido em 27 de Maio de 2009, de American Speech-Language-Hearing Association: <http://www.asha.org/publications/>
- Astington, J. W. (1998). *El Descubrimiento Infantil de la Mente*. Madrid: Ediciones Morata.
- Bates. (1976). *Language and context*. New York: Academic Press.
- Belinchón, Igoa, & Rivière. (2004). *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Madrid: Ed. Trotta.
- Benton. (1964). *The memoir of Marc Dax on aphasia*. Obtido em 28 de Maio de 2009, de Pubmed: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/sites/entrez?db=pubmed&term=DAX%20M%5BPS%5D>
- Bishop, Brown, & Robson. (1990). The relationship between phoneme discrimination, speech production and language comprehension in cerebral-palsied individuals. *Journal of Speech and Hearing Research*. Vol.33, 210-219.

- Bloom, & Lahey. (1984). Explanations in the study of child language development. *Journal of Child Language*, 11 , 215-222.
- Bronckart, J.-P. (1980). *Actividade de Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano*. São Paulo: Mercado de letras.
- Bruner. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Casas, A. (1994). *Introducción a las dificultades em el aprendizaje*. Valencia: Promolibro.
- Chevrie-Muller, C. (2001). Trastornos específicos del desarrollo del lenguaje. In J. Narbona, & C. Chevrie-Muller, *El lenguaje del niño. Desarrollo normal, evaluación y trastornos* (pp. 249-270). Barcelona: Masson.
- Chomsky, N. (1987). A Propósito das Estruturas Cognitivas e do seu Desenvolvimento: Uma Resposta a Piaget. In M. (. Piatelli-Palmarini, *Teorias da Linguagem, Teorias da Aprendizagem* (pp. 63-84). Lisboa: Edições 70.
- Cordeiro, M. (2007). *O Livro da Criança*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Correia, L. (1997). *Alunos com NEE nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L., & Martins, A. (1999). *Dificuldades de aprendizagem - que são? Como entendê-las?* Porto: Porto Editora.
- Cruz, V. (1999). *Dificuldades de aprendizagem. Fundamentos*. Porto: Porto Editora.
- Damásio, A. R. (1994). *O Erro de Descartes. Emoção, Razão e Cérebro Humano*. Mem Martins: Publicações Europa América.
- Estiègne, F. (2001). *Dislexias: descrição, avaliação, explicação, tratamento*. Porto Alegre: Artmed.
- Ferguson, & Farwell. (1975). Words and sounds in early language acquisition. *Language*, 51 , 419-439.

- Ferreira, M. C., Ponte, M. M., & Azevedo, L. M. (1999). *Inovação curricular na implementação de meios alternativos de comunicação em crianças com deficiência neuromotora grave*. Obtido em 27 de Abril de 2009, de Instituto Nacional para a Reabilitação: <http://www.inr.pt/content/1/113/livros-snr>
- Fonseca, V. d. (1999). *Insucesso Escolar: Abordagem Psicopedagógica às DA*. Lisboa: Editorial Âncora.
- Fonseca, V. d. (1984). *Uma introdução às dificuldades de aprendizagem*. Lisboa: Editorial Notícias.
- García, P. P. (1995). *Tratamiento de los defectos de articulación en el lenguaje del niño*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Gorospe, Garrido, Vera, & Málaga. (1997). *Valoración de la deficiencia y la discapacidad en los trastornos del lenguaje, el habla y la voz*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Hage, S. R., & Guerreiro, M. (2004). Distúrbio Específico de Linguagem: aspectos linguísticos e neurobiológicos. In L. Ferreira, *Tratado de Fonoaudiologia* (pp. 977-986). São Paulo: Roca.
- Hennigh, K. A. (2003). *Compreender a dislexia*. Porto: Porto Editora.
- Ingram. (1999). Phonological acquisition. In M. B. Ed.), *The development of language. Studies in developmental Psychology*. East Sussex: Psychology Press.
- Lara, E. (2001). *Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Launay, & Borel. (1975). *Trastornos del lenguaje, la palabra e la voz del niño*. Barcelona: Toray Mason.
- Law, J. (2001). *Identificação Precoce dos Distúrbios da Linguagem na Criança*. Rio de Janeiro: Editora Revinter.

- Leonard. (2000). *Children with specific language impairment*. Cambridge: MIT Press.
- Leonard, L. (2000). *Children with Specific Language Impairment*. Massachusetts: The Mit Press.
- Lima, R. (2007). *Avaliação da Linguagem: Propostas e Estudo de Caso em Torno da Dimensão Fonético-Fonológica*. Obtido em 20 de Maio de 2009, de Publicações Linha 1: <http://www2.ii.ua.pt/cidlc/gcl/Pub>
- Lima, R. (2000). *Linguagem Infantil. Da Normalidade à Patologia*. Braga: Editora APPACDM Distrital.
- Lima, R., & Bessa, M. d. (2007). *Desenvolvimento da linguagem na criança dos 0-3 anos de idade: uma revisão*. Obtido em 2 de Maio de 2009, de Publicações Linha 1: <http://www2.ii.ua.pt/cidlc/gcl/Publicacoes.htm>
- Lima, R., Teixeira, C., Torres, M., & Queiroz, M. (2007). *Prova de Avaliação da Produção e do Conhecimento Fonológico Infantil - PAPCFI* . Obtido em 20 de Maio de 2009, de Publicações Linha 1: <http://www2.ii.ua.pt/cidlc/gcl/Pub>
- Locke. (1981). Phonological structure: evidence from the child. *University of Maryland Working Papers in Biocommunication*, 1 , 29-42.
- Luria, R., & Yudovich, F. (1987). *Linguagem e Desenvolvimento Intelectual na Criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Macken. (1979). Developmental reorganization of phonology: A hierarchy of basic units of acquisition. *Language*, 49 , 11-49.
- Martín, M. (1994). *Dificultades Globales de Aprendizage*. Madrid: Marfil.
- Massi, G. (2007). *A dislexia em questão*. São Paulo: Plexus Editora.
- Mateus, M. (1996). Fonologia. In E. H. Faria, I. Duarte, & C. G. (Eds), *Introdução à linguística geral e portuguesa*. Lisboa: Caminho.

- Mateus, M. H. (2001). *A Investigação em Fonologia do Português*. Obtido em 15 de Junho de 2009, de Scielo - DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502001000300005&script=sci_arttext&tlng=es
- Mattelart, A., & Mattelart, M. (2000). *História das Teorias da Comunicação*. São Paulo: Edições Loyola.
- Monfort, M. (2001). Disfasia infantil y afasia congénita. In J. Peña-Casanova, *Manual de Logopedia* (pp. 257-273). Barcelona: Masson.
- Monfort, M., & Sánchez, A. J. (1993). *Los niños disfásicos. Descripción y tratamiento*. Madrid: CEPE.
- Morais, J. C. (2003). *Despistar e intervir com crianças com perturbações específicas de linguagem nas escolas do ensino regular*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Mowrer. (1960). *Learning theory and behavior*. New York: Wiley.
- Narbona, J., & Fernández, S. (2001). Bases neurobiológicas del desarrollo del lenguaje. In C. Chevrie-Muller, & J. Narbona, *El Lenguaje del Niño. Desarrollo normal, evaluación y trastornos* (pp. 3-27). Barcelona: Masson.
- Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na sala de aula. Um guia para professores*. Porto: Porto Editora.
- Nunes, C. (2001). *Aprendizagem activa na criança com multideficiência. Guia para educadores*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Oeiras, C. M. (2003). *Oeiras, Factos e Números*. Oeiras: Gabinete de Desenvolvimento Municipal.
- Ortiz, Z. d., & Tirapegui, C. C. (s/d). *A consciência fonológica em crianças com transtorno específico da linguagem*. No prelo.

- Peña-Casanova. (1994). *Introducción a la Patología Terapéutica del Lenguaje*. Barcelona: Masson.
- Pereira, M. (1995). *Dislexia, Disostografía. Numa perspectiva psico-linguística*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pérez, R. G., Calero, G., Maldonado, R., & Gascón, S. (1989). *Materiales curriculares par afavorecer el acceso a la lectura em educación infantil*. Madrid: Escuela Española.
- Pignatari, D. (2003). *Informação, Linguagem, Comunicação*. São Paulo: Ateliê Editorial.
- Ponte, J. P. (1994). *O estudo de caso na investigação em educação matemática*. São Paulo: Quadrante.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rapin, I., & Allen, D. A. (1983). Developmental language disorders: nosological considerations. In U. Kirk, *Neuropsychology of language, reading and spelling*. New York: Academic Press.
- Rebelo, J. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Río, M. Del. (1990). La interacción adulto- niño y la adquisición del lenguaje: algunas características del lenguaje parental. *Internacional Pragmática Association* .
- Rondal, J. A. (1984). El Papel del entorno en la adquisición del lenguaje en el niño. *Revista de Logopedia, Fonología y Audiología*,4(1) , 20 -26.
- Rondal, J., & Seron, X. (1991). *Trastornos del lenguaje 1*. Barcelona: Paidós.
- Rondal, J., & Seron, X. (2006). *Trastornos del lenguaje 3*. Barcelona: Paidós.
- Schiefelbusch, R. (1986). *Bases de Intervención en el Lenguaje*. Madrid: Alhambra Universidad.

- Selikowitz, M. (2001). *Dislexia e outras dificuldades de aprendizagem*. Rio de Janeiro: Editora Revinter.
- Serón, J., & Aguilar, M. (1992). *Psicopedagogia de la Comunicación y el Lenguaje*. Madrid: Editorial EOS.
- Sinclair, H. (1967). *Acquisition Du Langage et Developpement de La Pensée*. Paris: Dunod.
- Skinner. (1957). *Verbal Behavior*. Universal Digital Library - Web: Appleton-Century-Crofts, Inc.
- Stampe. (1969). The acquisition of phonetic representation. *Papers from the Fifth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*, 443-54.
- Templin. (1957). *Certain Language Skills in Children*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Tetzchner, S. v., & Martinsen, H. (2000). *Introdução à Comunicação Aumentativa e Alternativa*. Porto: Porto Editora.
- Valett, R. E. (1990). *Dislexia. Uma abordagem neuropsicológica para a educação de crianças com desordens de leitura*. São Paulo: Editora Manole.
- Vygotski. (1999). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- Waterson. (1971). Child phonology: A prosodic view. *Journal of Linguistics*, 7, 179-211.
- Winitz, H. (1973). *Problems solving and the delaying of speech as strategies in the teaching of language*. Obtido em 15 de Junho de 2009, de Research Gate - scientific network: https://www.researchgate.net/publication/18389753_Problems_solving_and_the_delaying_of_speech_as_strategies_in_the_teaching_of_language

Anexos

MEMÓRIA AUDITIVA

↪ Identificação de sons da natureza

Instrumentos Musicais

					
1-Tambor			X		
2-Viola	X				
3-Flauta		X			

Animais

					
1-Abelha					X
2-Galinha			X		
3-Gato	X				

Meios de Transporte

					
1-Automóvel					X
2-Mota				X	
3-Comboio		X			

Sons do Quotidiano

					
1-Sino		X			
2-Apito			X		
3-Trovoada	X				

Sons do Corpo

					
1-Assobio			X		
2-Risada		X			
3-Beijo				X	

↳ **Memória sequencial auditiva de palavras**

	Mesma Categoria Semântica	E / I	Diferente Categoria Semântica	E / I	Pouca Frequência de Uso	E / I
2 Palavras	Lápis; livro	E	Cama; sopa	E	Gola; nuca	I
3 Palavras	Caneta; caderno; mochila	I	Bolacha; tapete; carteira	I	Camelo; fósforos; carroça	I
4 Palavras	Bola; carro; boneca; pião	I	Jarra; porta; dente; óculos	I	Faneca; estendal; fiambre; carruagem	I
	Frigorífico; microondas; televisão; prateleira	I	Microfone; sapateiro; telefone; camisola	I	Canivete; gabardina; calçadeira; pasteleiro	I

↪ **Memória sequencial auditiva de sílabas**

	Êxito	Inêxito
Pa – te	X	
So – ga		X
Ma – lo		X
Bo – ti - na		X
La – ca - do		X
Sa – la - za		X
Ja – co - ra		X
Ca – lo – sa - ta		X
Mi – to – sa – ra		X
Nu – ta – ji - lha		X

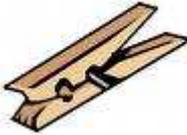
CONHECIMENTO FONOLÓGICO

↪ **Identificação de pares mínimos em palavras**

	Igual	Diferente	Êxito	Inêxito
Bota - bota	X		X	
Cama - dama		X	X	
Tico - bico	X			X
Foca - foca	X		X	
Laço - laço	X		X	
Sopa - zopa	X			X
Janela - janela	X		X	
Chapéu - japéu	X			X
Cara - cala	X			X
Fila - vila	X			X

↪ Identificação de modelos incorrectos em palavras com suporte de imagem

- Imagens mostradas à criança

 <p>Porta</p>	 <p>Mola</p>	 <p>Fruta</p>
 <p>Gato</p>	 <p>Árvore</p>	 <p>Abelha</p>
 <p>Braço</p>	 <p>Janela</p>	 <p>Casaco</p>
	 <p>Casa</p>	

- Grelha de registo

	Bem	Mal	Êxito	Inêxito
Pota		X	X	
Mola	X		X	
Furta		X	X	
Gato	X		X	
Arbe		X	X	
Abeia		X	X	
Braço	X		X	
Chanéua		X	X	
Casaco	X		X	
Caça		X	X	

↪ **Consciência silábica**

- Ficha apresentada à criança

<p>1 Banana</p>  <p>OOOOO</p>	<p>2 Gato</p>  <p>OOOOO</p>	<p>3 Frigorífico</p>  <p>OOOOO</p>
<p>4 Camisola</p>  <p>OOOOO</p>	<p>5 Pé</p>  <p>OOOOO</p>	<p>6 Cadeira</p>  <p>OOOOO</p>

-Grelha de registo

	Êxito	Inêxito
Banana		X
Gato		X
Frigorífico		X
Camisola		X
Pé	X	
Cadeira		X

↪ **Longitude de Palavras**

	1ª Palavra	2ª Palavra	Êxito	Inêxito
Faca ou camisola?	X			X
Macaco ou bola?		X		X
Rapaz ou rapariga?	X			X
Minhoca ou cão?	X		X	
Boneca ou autocarro?	X			X
Frigorífico ou televisão?		X		X
Cama ou cadeira?	X			X
Chávena ou colher?		X		X
Elefante ou formiga?		X		X
Peixe ou crocodilo?	X			X

↪ Identificação da posição da sílaba na palavra
- Ficha apresentada à criança

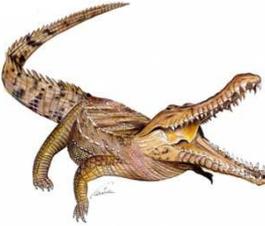
<p>Perna 1ª sílaba: <i>per</i></p>  <p>OO</p>	<p>Fogão 2ª sílaba: <i>gão</i></p>  <p>OO</p>
<p>Casaco 2ª Sílaba: <i>sa</i></p>  <p>OOO</p>	<p>Morango 3ª sílaba: <i>go</i></p>  <p>OOO</p>
<p>Candeeiro 2ª sílaba: <i>de</i></p>  <p>OOOO</p>	<p>Hipopótamo 4ª sílaba: <i>ta</i></p>  <p>OOOOO</p>

- Grelha de registo

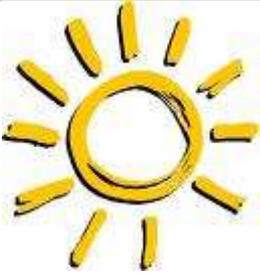
		Êxito	Inêxito
Perna	1ª sílaba (per)		X
Fogão	2ª sílaba (gão)		X
Casaco	2ª sílaba (sa)		X
Morango	3ª sílaba (go)		X
Candeeiro	2ª sílaba (de)		X
Hipopótamo	4ª sílaba (ta)		X

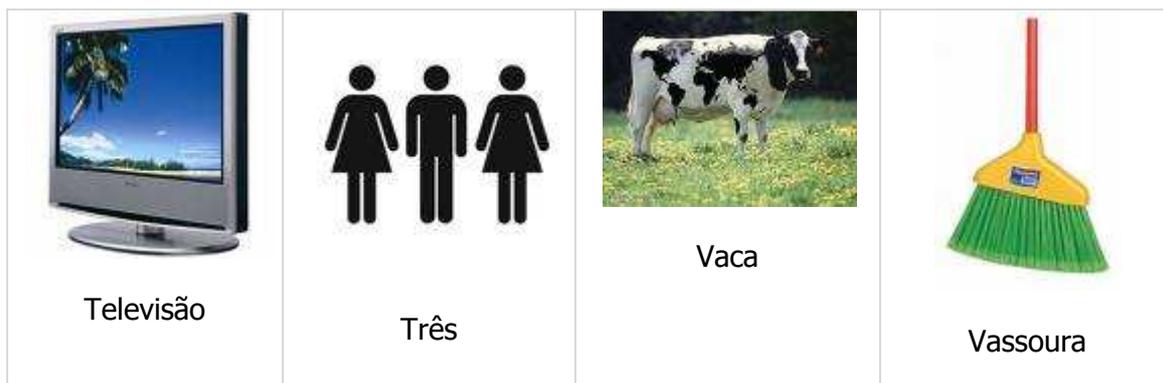
↪ Estímulos apresentados à criança

 <p>Apito</p>	 <p>Bailarina</p>	 <p>Balão</p>	 <p>Baloço</p>
 <p>Banho</p>	 <p>Barco</p>	 <p>Barriga</p>	 <p>Biberão</p>
 <p>Bicicleta</p>	 <p>Borboleta</p>	 <p>Braço</p>	 <p>Brincos</p>
 <p>Cadeira</p>	 <p>Cama</p>	 <p>Camisa</p>	 <p>Camisola</p>

 <p>Caracol</p>	 <p>Casaco</p>	 <p>Cerejas</p>	 <p>Chaminé</p>
 <p>Chave</p>	 <p>Chocolate</p>	 <p>Cigarro</p>	 <p>Comer</p>
 <p>Computador</p>	 <p>Coração</p>	 <p>Crocodilo</p>	 <p>Dedo</p>
 <p>Dragão</p>	 <p>Elefante</p>	 <p>Escadas</p>	 <p>Escova</p>

			
Escrever	Estrela	Faca	Flor
			
Fotografia	Frango	Fruta	Galinha
			
Garrafa	Gato	Gelado	Griolo
			
Guarda-Chuva	Joaninha	Lápis	Língua
			
Luva	Maçã	Macaco	Mesa

			
Mochila	Nariz	Olho	Orelha
			
Palhaço	Papagaio	Pato	Piano
			
Pintainho	Pistola	Prato	Prendas
			
Quadrado	Raposa	Rato	Relógio
			
Sapo	Sol	Tambor	Tartaruga



↪ **Grelha de avaliação**

Estímulo	O que a criança diz	Classificação dos erros / desvios presentes
1. Apito	Pito	Omissão 1 sílaba em tri.
2. Bailarina	Bina	Distorção
3. Balão	Bauão	Semi vocalização do //
4. Baloioço	Bauouço	Semi vocalização do //
5. Banho	Banho	-----
6. Barco	Baco	Omissão /r/ em CVC ini.
7. Barriga	Barriga	-----
8. Biberão	Bibão	Omissão 1 sílaba em tri.
9. Bicicleta	Neca	Distorção
10. Borboleta	Bêta	Distorção
11. Braço	Baço	Omissão /r/ em CCV ini.
12. Brincos	Bincos	Omissão /r/ em CCV~ ini.
13. Cadeira	Calela	Distorção
14. Cama	Cama	-----
15. Camisa	Camisa	-----
16. Camisola	Camisoua	Semi vocalização do //
17. Caracol	Cobo	Distorção
18. Casaco	Casaco	-----
19. Cerejas	Exa	Distorção
20. Chaminé	Chamamé	Substituição com harmonia consonantal

Anexo II – PROVA DE NOMEAÇÃO INDUZIDA

21. Chave	Chave	-----
22. Chocolate	Oate	Distorção
23. Cigarro	Aço	Distorção
24. Comer	Comê	Omissão /r/ CVC final
25. Computador	Dor	Distorção
26. Coração	São	Omissão 2 sílabas em tri.
27. Crocodilo	Quilo	Distorção
28. Dedo	Dedo	-----
29. Dragão	Gagão	Substituição d/g; Omissão /r/ CCV ini.
30. Elefante	Fante	Omissão 2 sílabas em poli.
31. Escadas	Iscada	Omissão /s/ CVs final
32. Escova	Coa	Distorção
33. Escrever	Vêe	Distorção
34. Estrela	Têla	Omissão 1 sílaba em tri. Omissão /r/ CCV
35. Faca	Faca	-----
36. Flor	Fô	Omissão // CCVC Omissão /r/ CCVC
37. Fotografia	Fota	Distorção
38. Frango	Fango	Omissão /r/ em CCV~ ini.
39. Fruta	Futa	Omissão /r/ em CCV ini.
40. Galinha	Caína	Distorção
41. Garrafa	Rafa	Omissão 1 sílaba em tri.
42. Gato	Gato	-----
43. Gelado	Bato	Distorção
44. Grilo	Guilo	Omissão /r/ em CCV ini.
45. Guarda-chuva	Uado Suva	Distorção
46. Joaninha	Joaninha	-----
47. Lápis	Lápis	-----
48. Língua	Ina	Distorção
49. Luva	Uva	Omissão // em CV ini.
50. Maçã	Maçã	-----

Anexo II – PROVA DE NOMEAÇÃO INDUZIDA

51. Macaco	Macaco	-----
52. Mesa	Mesa	-----
53. Mochila	Michia	Omissão // em CV final Substituição de vogal o/i
54. Nariz	Is	Distorção: Omissão sílaba em dissílabo; Omissão /r/ em <u>CVC</u>
55. Olho	Olo	Substituição lh/l
56. Orelha	Olela	Substituição lh/l com harmonia consonantal Omissão /r/ em <u>CV</u> meio
57. Palhaço	Piaço	Substituição de vogal a/i Omissão /lh/ <u>CCV</u> meio em tri
58. Papagaio	Palalo	Distorção
59. Pato	Pato	-----
60. Piano	Piano	-----
61. Pintainho	Pintiuino	Distorção
62. Pistola	Tola	Omissão 1 sílaba em tri
63. Prato	Pato	Omissão /r/ em <u>CCV</u> ini
64. Prendas	Pendas	Omissão /r/ em <u>CCV</u> ~ ini
65. Quadrado	Ado	Omissão 1 sílaba em tri Omissão de grupo consonantal com /r/ em <u>CCV</u>
66. Raposa	Tôsa	Distorção
67. Rato	Rato	-----
68. Relógio	Rógio	Harmonia consonantal
69. Sapo	Sapo	-----
70. Sol	Sol	-----
71. Tambor	Pandor	Harmonia consonantal
72. Tartaruga	Dua	Distorção
73. Televisão	Zão	Distorção
74. Três	Tês	Omissão /r/ em <u>CCVC</u>
75. Vaca	Vaca	-----
76. Vassoura	Soua	Distorção

Anexo III – PROVA DE ARTICULAÇÃO ISOLADA DE FONEMAS E SÍLABAS

		a	e	i	O	u
Oclusivas Oraís	[p]	pa	pé	pi	pó	pu
	[b]	ba	bé	bi	bó	bu
	[t]	ta	té	ti	tó	tu
	[d]	da	dé	di	dó	du
	[k]	ka	ké	ki	kó	ku
	[g]	ga	gué	gui	gó	gu
Fricativas	[f]	fa	fé	fi	fó	fu
	[v]	va	vé	vi	vó	vu
	[s]	sa	sé	si	só	su
	[z]	za	zé	zi	zó	zu
	[ʃ] - x	xa	xé	xi	só	su
	[ʒ] - j	ja	jé	xi	jó	ju
Laterais	[l]	la	lé	li	ló	lu
	[ɫ] - lh	la	lé	li	ló	lu
Vibrantes	[r]	la	lé	li	ló	lu
	[R]	Ra	Ré	Ri	Ró	Ru
Oclusivas Nasais	[n]	na	né	ni	nó	nu
	[ɲ] - nh	na	né	ni	nó	nu

Articulação do [r] em contexto de CVr

		CVr				
		a	e	i	o	u
Oclusivas Oraís	[p...r]	pal	pel	pil	pol	pul
	[b...r]	bal	bel	bi	bol	bu
	[t...r]	tar	ter	ti	tol	tu
	[d...r]	dar	dê	di	dole	du
	[k...r]	kale	ker	ki	kole	ku
	[g...r]	gar	guer	dir	go	gu
Fricativas	[f...r]	fare	fer	fi	for	fu
	[v...r]	vê	vê	vir	vô	vu
	[s...r]	sal	sê	si	sô	su
	[z...r]	za	zé	zi	zo	zu
	[ʃ] - x...r	xar	xé	xis	xô	zu
	[ʒ] - j...r	ja	Jé	ji	jó	ju
Laterais	[l...r]	lale	Lé	li	ló	lule
	[ɫ]-lh...r	lale	Lê	lhi	lô	lule

Anexo III – PROVA DE ARTICULAÇÃO ISOLADA DE FONEMAS E SÍLABAS

Vibrantes	[r...r]	<i>lale</i>	<i>Lê</i>	<i>ile</i>	<i>lole</i>	<i>lule</i>
	[R...r]	<i>Rale</i>	<i>Rê</i>	<i>Rir</i>	<i>Rô</i>	<i>Rule</i>
Oclusivas	[n...r]	<i>nar</i>	<i>ner</i>	<i>niê</i>	<i>nô</i>	<i>nu</i>
Nasais	[ɲ]-nh...r	<i>nar</i>	<i>né</i>	<i>ni</i>	<i>nô</i>	<i>nu</i>

Articulação do [r] em contexto de CrV

		CrV				
		a	e	i	o	u
Oclusivas Orais	[pr...]	<i>pa</i>	<i>pe</i>	<i>pi</i>	<i>po</i>	<i>pu</i>
	[br...]	<i>ba</i>	<i>bé</i>	<i>bi</i>	<i>bo</i>	<i>du</i>
	[tr...]	<i>ta</i>	<i>té</i>	<i>ti</i>	<i>to</i>	<i>tu</i>
	[dr...]	<i>da</i>	<i>dé</i>	<i>di</i>	<i>do</i>	<i>du</i>
	[kr...]	<i>ka</i>	<i>ké</i>	<i>ki</i>	<i>ko</i>	<i>ku</i>
	[gr...]	<i>ga</i>	<i>gué</i>	<i>gui</i>	<i>go</i>	<i>gu</i>
Fricativas	[fr...]	<i>fa</i>	<i>fé</i>	<i>fi</i>	<i>fo</i>	<i>fu</i>
	[vr...]	<i>va</i>	<i>vé</i>	<i>vi</i>	<i>vo</i>	<i>vu</i>

Articulação do [l] em contexto de CVI

		CVI				
		a	e	i	o	u
Oclusivas Orais	[p...l]	<i>pale</i>	<i>pê</i>	<i>pi</i>	<i>pô</i>	<i>pu</i>
	[b...l]	<i>bâ</i>	<i>bele</i>	<i>bi</i>	<i>bô</i>	<i>bu</i>
	[t...l]	<i>tale</i>	<i>tê</i>	<i>ti</i>	<i>tô</i>	<i>tu</i>
	[d...l]	<i>dale</i>	<i>dele</i>	<i>di</i>	<i>dole</i>	<i>du</i>
	[k...l]	<i>kale</i>	<i>kê</i>	<i>ki</i>	<i>kole</i>	<i>ku</i>
	[g...l]	<i>gale</i>	<i>guel</i>	<i>gui</i>	<i>gole</i>	<i>gu</i>
Fricativas	[f...l]	<i>fale</i>	<i>fê</i>	<i>fi</i>	<i>fô</i>	<i>fu</i>
	[v...l]	<i>vâ</i>	<i>vê</i>	<i>vi</i>	<i>vo</i>	<i>vu</i>
	[s...l]	<i>sale</i>	<i>sê</i>	<i>si</i>	<i>sol</i>	<i>su</i>
	[z...l]	<i>zale</i>	<i>zé</i>	<i>zi</i>	<i>zo</i>	<i>zu</i>
	[ʃ]- x...l	<i>xale</i>	<i>xale</i>	<i>xis</i>	<i>sois</i>	<i>xu</i>
	[ʒ]- j...l	<i>ja</i>	<i>zé</i>	<i>xi</i>	<i>xó</i>	<i>xu</i>
Laterais	[l...l]	<i>la</i>	<i>lé</i>	<i>li</i>	<i>ló</i>	<i>lu</i>
	[ɫ]-lh...l	<i>la</i>	<i>lé</i>	<i>li</i>	<i>ló</i>	<i>lu</i>
Vibrantes	[r...l]	<i>la</i>	<i>lé</i>	<i>li</i>	<i>lo</i>	<i>lu</i>
	[R...l]	<i>Ra</i>	<i>Ré</i>	<i>Ri</i>	<i>Roe</i>	<i>Rue</i>
Oclusivas Nasais	[n...l]	<i>nale</i>	<i>né</i>	<i>ni</i>	<i>no</i>	<i>nu</i>
	[ɲ]-nh...l	<i>nale</i>	<i>né</i>	<i>ni</i>	<i>no</i>	<i>nu</i>

Articulação do [l] em contexto de CIV

		CIV				
		A	e	i	o	u
Oclusivas Orais	[pl...]	<i>pa</i>	<i>pe</i>	<i>pi</i>	<i>po</i>	<i>pu</i>
	[bl...]	<i>ba</i>	<i>bé</i>	<i>bi</i>	<i>bo</i>	<i>bu</i>
	[tl...]	<i>la</i>	<i>lé</i>	<i>li</i>	<i>lo</i>	<i>lu</i>
	[dl...]	<i>la</i>	<i>lé</i>	<i>li</i>	<i>lo</i>	<i>lu</i>
	[kl...]	<i>ka</i>	<i>ké</i>	<i>ki</i>	<i>ko</i>	<i>ku</i>
	[gl...]	<i>ga</i>	<i>gué</i>	<i>gui</i>	<i>go</i>	<i>gu</i>
Fricativas	[fl...]	<i>fa</i>	<i>fé</i>	<i>fi</i>	<i>fo</i>	<i>fu</i>
	[vl...]	<i>va</i>	<i>vé</i>	<i>vi</i>	<i>vo</i>	<i>vu</i>
	[sl...]	<i>sa</i>	<i>sé</i>	<i>si</i>	<i>so</i>	<i>su</i>
	[zl...]	<i>za</i>	<i>zé</i>	<i>zi</i>	<i>lo</i>	<i>lu</i>

Articulação do [s] em contexto de CVs

		CVs				
		a	e	i	o	u
Oclusivas Orais	[p...s]	pas	pés	pis	pós	pus
	[b...s]	bas	bés	bis	bós	bus
	[t...s]	tas	tés	tis	tós	tus
	[d...s]	das	dés	dis	dós	dus
	[k...s]	kas	kés	kis	kós	kus
	[g...s]	gás	gués	guis	gós	gus
Fricativas	[f...s]	fas	fés	fis	fós	fus
	[v...s]	vas	vés	vis	vós	vus
	[s...s]	<i>sais</i>	<i>seis</i>	sis	sós	sus
	[z...s]	<i>sais</i>	zés	<i>giz</i>	<i>sós</i>	<i>sus</i>
	[ʃ]- x...s	<i>sais</i>	xés	xis	<i>sós</i>	xus
	[ʒ]- j...s	<i>xais</i>	<i>zés</i>	<i>xis</i>	<i>sós</i>	<i>xus</i>
Laterais	[l...s]	<i>las</i>	<i>lés</i>	<i>is</i>	<i>lós</i>	<i>lus</i>
	[ɫ]-lh...s	<i>las</i>	<i>lés</i>	<i>is</i>	<i>lós</i>	<i>lus</i>
Vibrantes	[r...s]	<i>las</i>	<i>lés</i>	<i>is</i>	<i>lós</i>	<i>lus</i>
	[R...s]	Ras	Rés	Ris	Rós	Rus
Oclusivas Nasais	[n...s]	nas	nés	nis	nós	nus
	[ɲ]-nh...s	<i>nas</i>	<i>nés</i>	<i>nis</i>	<i>nós</i>	<i>nus</i>

Anexo IV – FICHA DE ASSOCIAÇÃO ENTRE OBJECTOS E RESPECTIVAS FUNÇÕES



•



•



•



•



•



•



•



•



•



•



•



•



•



•

Ficha de Anamnese

Nome: _____

Data de nascimento: ____/____/____ Idade: _____

Naturalidade: _____

Residência: _____

Código Postal: _____ - _____ Localidade: _____

Contacto: telefone _____ telemóvel _____

Escolaridade: _____ Escola: _____

Nome do Professor: _____

Data da Avaliação: _____

Descrição sumária do problema (pela família):

Início / detecção do problema: _____

Solicitações anteriores (a quem já recorreu):

AGREGADO FAMILIAR

Constituição do agregado familiar actual da criança:

Nome da mãe: _____

Idade: _____ Estado Civil: _____

Profissão: _____

Nome do pai: _____

Idade: _____ Estado Civil: _____

Profissão: _____

Número de irmãos: _____ Idades: _____

Posição da criança na fratria: _____

Antecedentes familiares relacionados (ou não) com a problemática:

Outros: _____

PERÍODO PRÉ NATAL

Normal Com problemas Assistência médica? _____

Comportamentos da mãe durante a gravidez:

Boa alimentação Consumo de bebidas alcoólicas

Consumo de tabaco Outros: _____

Problemas emocionais: _____

PERÍODO PERINATAL

Parto:

De termo Prematuro Com _____ Semanas

Tipo de Parto:

Normal Local? _____

Provocado Forceps

Cesariana Ventosa Outros: _____

Com problemas Especificar: _____

Possíveis problemas presentes:

Anóxia Morte aparente

APGAR ao 1' _____ aos 5' _____ aos 10' _____

Chorou ao nascer? Sim Não

PERÍODO PÓS NATAL

Esteve na incubadora? Não Sim Tempo: _____

Apresentou icterícia neonatal? Não Sim

Outros problemas: _____

DADOS CLÍNICOS SOBRE O DESENVOLVIMENTO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Encefalite Convulsões Traumatismo craneoencefálico

Meningite Outras Quais? _____

Otitis Frequência: _____

Problemas de garganta (faringites, amigdalites, ...):

Apresenta algum défice sensorial?

Auditivo: Não Sim Grau: _____

Visão: Não Sim Grau: _____

Olfacto: Não Sim Grau: _____

Tacto: Não Sim Grau: _____

Sofre de alguma doença crónica?

Não Sim Qual? _____

Segue algum tratamento persistente?

Não Sim Qual? _____

Médico Assistente: _____

DESENVOLVIMENTO GLOBAL

Gatinhou? Não Sim Com que idade? _____

Início da marcha: _____

Início do controlo dos esfíncteres: Nocturno: _____

Diurno: _____

Alimentação na primeira infância:

Amamentação: Sem problemas Com problemas _____

Sucção: Sem problemas Com problemas _____

Deglutição: Sem problemas Com problemas _____

Mastigação: Sem problemas Com problemas _____

Digestão: Sem problemas Com problemas _____

Sono: _____

Choro: _____

Reconhecimento do outro como satisfação de desejos ou necessidades

Procura a ajuda do outro: Sim Não

Formas de solicitar ajuda:

Como se faz entender:

PADRÃO DE COMUNICAÇÃO

Intenção comunicativa pré linguística (ocular, facial, gesto sorriso, vocalização):

Início das primeiras palavras: _____ Quais? _____

Usou gesto como alternativa comunicativa? _____

Ainda recorre aos gestos para comunicar? _____

MOTRICIDADE BUCOFONOARTICULATÓRIA – MOTRICIDADE ORAL

Prevalência de reflexos orais: Sim _____

Não _____

Morfologia facial normal: Sim

Não Especifique: _____

Lábios:

Mobilidade voluntária: Vibração (brrr...): Sim Não

Extensão (rir): Sim Não

Contração (beijinhos): Sim Não

Dentes:

Oclusão dentária Não Sim
Boa implantação dentária Não Sim
Cáries Não Sim
Uso de chupeta Não Sim Até quando? _____
Outros _____

Sensibilidade:

Facial⁸: _____
Intra – oral⁹: _____

Respiração:

Clavicular: _____
Diafragmática: _____

Mandíbula:

Encerramento passivo _____
Actividade voluntária _____
Configuração _____

Língua:

Freio Sim Não
Macroglossia Sim Não
Protusão Sim Não
Cor:Rosada Sim Não
Cianosada Sim Não

Mobilidade voluntária:

Elevação Sim Não
Lateralização Sim Não

⁸ Com os olhos fechados a criança deve identificar em que zona da face é tocada (com dedo ou caneta)

⁹ Deve identificar se é tocada na língua, dentes ou gengiva

Palato

Palato Duro: Configuração: Normal Oval

Fissura: Sim Não

Palato Mole (coloração, simetria, mobilidade, anomalias):

Controle de saliva

Em repouso: Sim Não Especifique: _____

Em actividade: Sim Não Especifique: _____

Alimentação

Mastigação: Normal Anómala Especifique: _____

Bebida: Normal Anómala Especifique: _____

Deglutição

Sólidos: Normal Anómala Especifique: _____

Líquidos: Normal Anómala Especifique: _____

- Cópia

Ao pé da casa do meu tio está uma pereira.

Ela não é pequena e tem muitas pêras.

Ao pé da pereira está a casota do cão Bobi.

O Bobi tem o pêlo bonito e as orelhas pequenas.

- Ditado

O pato é da tia.

O pai vai à casa da avó.

A mãe é bonita.

- Texto para leitura

A minha avó tem muitas galinhas.

Elas vivem no galinheiro.

Uma das galinhas chama-se bicadinha e é aquela de que gosto mais.

Tem as penas castanhas e amarelas.

Eu gosto muito dos ovos que ela põe.

RELATÓRIO DE TERAPIA DA FALA

Nome: T [REDACTED]

Data de nascimento: 17.04.2001

Idade: 7 A 2M

Escolaridade: 1ºAno do 1ºciclo

Filho de: J [REDACTED]

E de: V [REDACTED]

Nome do Beneficiário: V [REDACTED]

Nº de Beneficiário: [REDACTED]

A T [REDACTED] tem apoio em terapia da fala desde Dezembro de 2007.

Avaliação:

Foi avaliada com a Escala de Desenvolvimento de Linguagem Reynell:

Compreensão: idade equivalente a 5 A 7M

Expressão: Não foi possível cotar a expressão.

Caracterização

Embora tenha intenção comunicativa não tem meios verbais suficientes para atingir os seus objectivos aquando da interacção social o que faz com que quase não haja trocas comunicativas com os seus pares. Diz muito poucas palavras e quase não faz frases. As poucas frases que faz são curtas e agramaticais. Não usa partículas de ligação e a ordem habitual das palavras está alterada. Por exemplo: "tu não a mim pintas", "eu é aqui", "eu paia", "eu há um" (eu tenho um) "menina cá" (eu quero que a menina fique aqui).

Apresenta um deficit de programação fonológica: tem uma enorme dificuldade na organização dos fonemas dentro das palavras mesmo em repetição. Ela conhece as palavras mas não as consegue dizer, troca os sons.

Ainda que a compreensão se mantenha quase normal é mais cognitiva e contextualizada que propriamente linguística: quando os enunciados são mais longos, mais complexos e mais descontextualizados tem dificuldades em compreender.

É de referir que a [REDACTED] tem uma história familiar de dificuldades no Desenvolvimento da Linguagem. O pai e a avó paterna ainda hoje apresentam graves problemas de Linguagem mais evidentes ao nível da articulação.

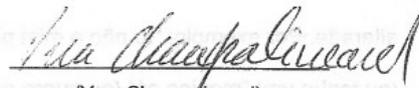
As dificuldades que apresenta enquadram-se no diagnóstico de Perturbação Específica do Desenvolvimento da Linguagem P.E.D.L., no entanto seria conveniente avaliar outras competências não linguísticas como por exemplo competências cognitivas onde também é evidente o atraso que poderá ser explicado pela falta de estimulação ou não. É de referir que a [REDACTED] nunca frequentou o ensino pré-primário e até Dezembro de 2007 nunca teve acesso a qualquer tipo de apoio.

Conclusão

Face ao acima exposto seria muito importante dar continuidade a este apoio no próximo ano lectivo de 2008/2009.

Porto Salvo, 26 de Junho de 2008

A Terapeuta da Fala



(Vera Champalimaud)