



Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Pós – Graduação em Educação Especial

PROJECTO:

Contributo para o Estudo

da

Aquisição da Linguagem Infantil

do

Português Europeu

(Escala MacArthur)

Ana Benedita Carvalho de Sampaio Teles

Porto

Ano Lectivo 2007/2008



Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Pós Graduação em Educação Especial

Trabalho realizado por:

Ana Benedita Carvalho de Sampaio Teles, n.º 2007181

Orientadora:

Professora Doutora Rosa Maria Lima

Projecto:

Contributo para o Estudo da Aquisição da Linguagem Infantil

do Português Europeu

(Escala MacArthur)

Porto
Ano Lectivo 2007/2008

Dedico e agradeço de modo particular e especial a todos os que desde sempre acreditaram em mim, viram, apostaram e confiaram no meu projecto de vida, sem eles tal evento, desafio e aventura não faria sentido.

Com muito Carinho, para Duas Pessoas Muito Especiais;

Para os meus Pais;

Também para a Maria, António e Álvaro, a Maria, Céu e Fá, Tucha, Té, Isabel, e Muitos Mais....

“Estuda. - Estuda com empenho. - Se tens de ser sal e luz, necessitas de ciência, de idoneidade.”

J MEB

ÍNDICE

1. INTRODUÇÃO	3
2. LINGUAGEM: AMPLITUDE CONCEPTUAL.....	4
3. CÉREBRO E LINGUAGEM: ESPAÇOS E FUNÇÕES CEREBRAIS CO-RESPONSÁVEIS DA ACTIVIDADE LINGUÍSTICA.....	6
4. AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM: DA PRÉ-LINGUAGEM AO DISCURSO ESPONTÂNEO.....	10
5. ATRASOS NA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM INFANTIL:	22
5.1. PATOLOGIA, ALTERAÇÃO / PERTURBAÇÃO	22
5.2. ATRASO DE LINGUAGEM E ALTERAÇÕES FONÉTICO-FONOLÓGICAS.....	25
6. <i>ATRASO DE LINGUAGEM INFANTIL: ABRANGÊNCIA (S)</i>	25
6.1. EXPRESSÃO.....	47
6.2. COMPREENSÃO.....	49
7. FALANTES TARDIOS: CARACTERIZAÇÃO	50
8. METODOLOGIA	52
9. CONCLUSÃO	61
10. BIBLIOGRAFIA	63
11. ANEXOS	68

1. INTRODUÇÃO

*“Não basta nascer-se
biologicamente preparado para que
comportamentos linguísticos
ocorram e portanto
a linguagem
seja adquirida”.*

A comunicação oferece diversos caminhos ao ser humano e, a linguagem exerce uma função comunicativa.

Por ser um meio de comunicação inter-humana privilegiada, a linguagem introduz o indivíduo na vida social, da qual se torna um instrumento principal (Launay, 1989). Assim, a função comunicativa é apenas um aspecto, entre muitos, apresentados pela linguagem.

A aquisição da linguagem depende da capacidade participada entre o falante e o ouvinte, sendo que, juntos, irão desenvolver um sistema similar que estará disponível para todos os outros indivíduos.

Para que a linguagem se faça presente torna-se necessário que o indivíduo possua uma habilidade em manipular palavras ou gestos que se definem por símbolos arbitrários.

Desenvolver a linguagem é uma construção interpessoal na qual o adulto oferece habilidades linguísticas para que a criança possa vir a desenvolver e a promover novas aptidões e habilidades comunicativas.

Para aprender a falar, uma criança deve ter oportunidades oferecidas pelos adultos no próprio meio, *para fazer este jogo* inúmeras vezes e sintonizar o seu conhecimento linguístico e os seus pormenores interpessoais.

Os Inventários do desenvolvimento comunicativo MacArthur constituem um instrumento válido e fiável para a avaliação do desenvolvimento comunicativo e linguístico de crianças de curta idade (de 8 a 15 meses e de 15 a 36 meses).

Uma vez que em Portugal, depois de feita uma pesquisa circunstanciada, não encontrei escalas de desenvolvimento passíveis de darem conta da avaliação da linguagem nestas faixas etárias, senti-me invadida pela curiosidade e, simultaneamente, necessidade de me envolver (neste momento apenas sob forma de um projecto que será, posteriormente materializado por mim e muitos outros colegas que à educação de infância se dedicam) na passagem deste tipo de escalas.

Os dados obtidos no estudo de fiabilidade indicam uma elevada fiabilidade das escalas e a estabilidade com dos sujeitos no tempo decorrido entre a primeira e a segunda aplicação.

Um aspecto pertinente de investigações ulteriores será o de abordar e estabelecer índices para a validade para com as versões já efectuadas anteriormente.

2. LINGUAGEM: AMPLITUDE CONCEPTUAL

O homem é um ser social por natureza; assim, utiliza como principal meio de comunicação a linguagem, uma vez que, “*O processo de aprendizagem da linguística passa por sucessivos estádios constituindo os mais primitivos uma infra-estrutura na qual assentam e se consolidam os seguintes.*” (Rosa Lima).

Deste modo, estimular a criança nesse processo, significa respeitar o ritmo individual, sem forçar, sem exigir demasiado, para se poder ter a garantia de que o seu desenvolvimento se efectua por etapas, onde os avanços têm sempre o elo de ligação com o que foi anteriormente adquirido a fim de poderem ser integrados na personalidade infantil e no seu modo de agir.

O desenvolvimento normal da linguagem é uma das variáveis mais preponderantes no decurso escolar da criança, especialmente nas áreas da leitura e da escrita.

Linguagem e fala são processos tão naturais que só notamos a sua complexidade quando devido a factores de vária ordem, aparecem perturbados. É difícil, portanto, por vezes definir qual o limite entre o normal e o patológico, pois cada criança tem o seu ritmo de desenvolvimento condicionado por factores de diversa ordem. Dado que a linguagem e fala são aprendizagens, importa que se faça a detecção de problemas o mais precocemente possível, pois, determinadas dificuldades poderão ser facilmente ultrapassadas, no entanto outras não.

A observação torna-se um instrumento fundamental onde o educador/professor poderá detectar os problemas linguísticos da criança. Por isso é indispensável conhecer as etapas evolutivas normais de aquisição da linguagem, para melhor identificar a fase de evolução em que a criança se encontra e concludentemente saber se se trata de uma perturbação grave, sendo necessário pedir intervenção de técnicos especializados.

Desta forma, a nossa postura ante crianças com perturbações linguísticas é a de activar e impulsionar a comunicação em todos os sentidos proporcionando-lhes um mundo rico em vivências e afectos.

É através da linguagem e da fala que a criança verbaliza o seu pensamento lógico e faz a sua adaptação social. A linguagem, no seu mais amplo conceito é, portanto, toda a forma de comunicação dos nossos pensamentos e ideias.

Poderemos definir linguagem como a simbolização do pensamento, através da qual, comunicamos com os outros, e fala como o uso de vocalizações sistematizadas para reproduzir palavras embora subsista uma enorme panóplia de definições.

Chomsky, interpreta “o *objectivo primordial da linguagem oral é, a necessidade humana de pensar e a sua função como meio de comunicação passa para o segundo plano*”.

Já, para Carvalho, H. (1983), a “*linguagem é uma actividade simultaneamente cognosciva e manifestativa, realizada pela utilização de um sistema de duplos sinais (signos) que se apresentam fisicamente como objectos sonoros produzido pelo aparelho fonador do Homem*”.

A linguagem é, assim, um meio de expressão e de comunicação com os outros pela fala; é dizer que se pensa e se sente. Esta, além de verbal, é similarmente gestual, escrita e desenhada permitindo graças a símbolos (palavras, gestos, sons) comunicar com as outras pessoas que compreendem e utilizam os mesmos símbolos. Torna-se assim, uma actividade social, que foi progressivamente elaborada graças às relações entre indivíduos. É uma forma de adaptação ao meio em que vivemos.

Segundo Lima, “*Linguagem é um fenómeno social e cultural que permite através do uso de símbolos adquiridos, a comunicação com os outros e com nós mesmos, encontrando-se instalada num desenvolvimento básico elementar de funções neurológicas e psíquicas*”.

Sabemos, também, que a aquisição da linguagem é o processo pelo qual a criança aprende a sua língua materna. Sobre esse processo, existem boas razões para assegurar que a aquisição da primeira língua é a maior proeza que podemos realizar durante toda a vida.

A explicação de todo esse processo é ainda hoje considerado como uma das tarefas fulcrais da linguística. Numerosos estudos nesta área estão associados à psicolinguística, linguística, e sociolinguística.

Deste modo, a linguagem é o meio de adequação do indivíduo à sociedade, pois a linguagem como meio tradicional de comunicação é o instrumento de transmissão de ideias, bem como da negação das mesmas, da alienação e da segregação. Assim, a linguagem é o que une o sujeito ao convívio social como construtor das práticas sociais condicionadas e da identidade psicológica do homem. Um indivíduo que fique isolado da sociedade e aprenda a linguagem tardiamente, tem uma percepção mais restrita da realidade, as suas ideias não se limitam a símbolos ou a abstrações, como a palavras ou a ideias que distorcem os conceitos.

3. CÉREBRO E LINGUAGEM: ESPAÇOS E FUNÇÕES CEREBRAIS CO-RESPONSÁVEIS DA ACTIVIDADE LINGUÍSTICA

Relativamente às áreas da linguagem podemos afirmar, segundo a bibliografia pesquisada, os autores lidos e trabalhos efectuados ao longo de séculos, que a comunicação verbal implica a existência de um *emissor* e de um *receptor*. Neste circuito de comunicação há diversas fases:

- Uma fase de Produção dos sons da fala (Articulação) pelo emissor;
- Uma fase Acústica (aspecto físico da produção), constituída pela propagação das ondas sonoras emitidas até chegar ao ouvido do receptor;
- Uma fase que corresponde ao modo de Recepção (audição, percepção auditiva) do ouvinte.

Podemos verificar, também, que toda a mensagem linguística oral se baseia na emissão de certos ruídos pelo nosso aparelho fonador. E se esses ruídos são específicos da fala, nem todos fazem parte do sistema linguístico, pelo que é necessário seleccionar os sons que pertencem à língua. Esses sons funcionam na mensagem emitida, sendo portanto, denominados por Fonemas.

Também, a aptidão para a linguagem provém e depende principalmente do desenvolvimento de duas áreas da linguagem do córtex, a saber:

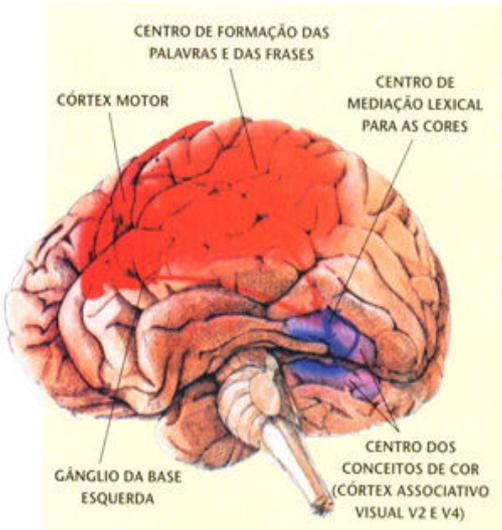
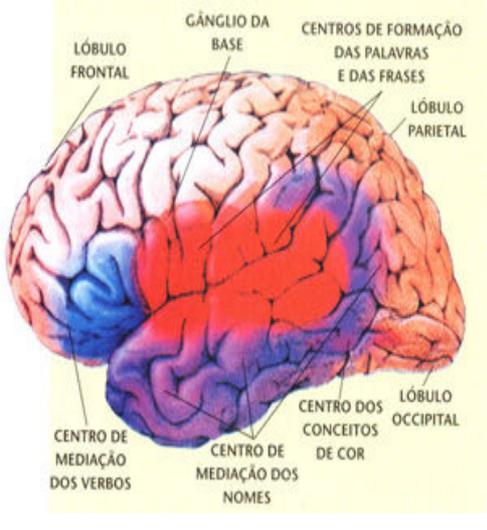
- Situada no lobo temporal, em conexão com o córtex auditivo, uma área de entrada da informação e de associação ou processamento, designada por ÁREA de WERNICK, sendo a receptora dos estímulos auditivos e da compreensão.
- Uma outra, a área de saída de informação, situada na zona cortical sensório-motora de projecção dos músculos articulatórios (dos lábios, do maxilar, da língua e das cordas vocais), parte inferior da área rolândica, denominada por ÁREA de BROCA, área da expressão e motricidade da fala. Uma lesão nesta área provoca problemas de articulação e verbalização, mas a compreensão da linguagem mantém-se intacta.

O cérebro elabora a linguagem mediante a interacção de três conjuntos de estruturas neuronais.

O primeiro, composto de numerosos sistemas neuronais dos dois hemisférios, representa interacções não linguísticas entre o corpo e o seu meio, percebido por diversos sistemas sensoriais e motores; ele forja uma representação de tudo o que uma pessoa faz, percebe, pensa ou sente. Além de decompor essas representações não linguísticas (forma, cor,

sucessão no tempo ou importância emocional), o cérebro cria representações de nível superior, pelas quais gere os resultados dessa classificação. Assim, ordenamos intelectualmente objectos, eventos e relações. Os níveis sucessivos de categorias e representações simbólicas produzidos pelo cérebro gerem a nossa capacidade de abstracção e de metáfora.

O segundo, um conjunto menor de estruturas neuronais, geralmente situadas no hemisfério esquerdo, representa os fonemas, as suas combinações e as suas regras sintácticas de ordenação destas palavras em frases. Quando solicitados pelo cérebro, esses sistemas reúnem palavras em frases destinadas a ser ditas ou escritas se demandados em reacção a um estímulo linguístico externo (uma palavra ouvida ou um texto lido), asseguram os processamentos iniciais das palavras e frases percebidas.

	
<p>Os Centros Cerebrais que processam a cor são organizados como estruturas de compreensão e de utilização da linguagem. Um estudo de pacientes com lesões cerebrais mostra que um centro neuronal particular governa os conceitos das cores (a azul); um segundo centro comanda as palavras que designam as cores (a vermelho) e um terceiro assegura a mediação entre os conceitos e as palavras (flechas).</p>	<p>Os Centros Cerebrais da Linguagem, no hemisfério esquerdo, comportam estruturas que processam as palavras e as frases, assim como estruturas que asseguram a mediação entre os elementos do léxico e a gramática. As estruturas neuronais que representam os conceitos são repartidas entre os hemisférios direito e esquerdo, em numerosas regiões sensoriais e motoras. A zona das palavras pensadas corresponde às áreas de Broca e de Wernicke.</p>

Lesões nas regiões anteriores e médias dos dois lóbulos temporais deterioram o sistema conceitual do cérebro. As lesões do hemisfério esquerdo, próximo à cissura de Sylvius, perturbam mais a formação de palavras e frases. Essa área é a mais estudada pelos especialistas em linguagem, desde que Paul Broca e Carl Wernicke descobriam, há mais de 150 anos, que as estruturas da linguagem aí se localizam. Broca e Wernicke comprovaram também o fenómeno da dominância cerebral: na maioria dos seres humanos - 99% dos destros e 30% dos esquerdinos - os centros da linguagem estão no hemisfério esquerdo.

Enfim, o terceiro conjunto também presente no hemisfério esquerdo, coordena os dois primeiros. Produz palavras a partir de um conceito ou conceitos a partir de palavras. Alguns trabalhos psicolinguísticos já tinham questionado a existência dessas estruturas mediadoras.

Influência dos factores biológicos no comportamento linguístico

É difícil imaginar como é que as crianças poderiam aprender tão rapidamente a linguagem se não estivessem já predispostas pela evolução. Bruner revela a importância dos factores inatos, pois para ele a linguagem tem origem num sistema primitivo, específico da espécie humana, tal como Chomsky e os teóricos da gramática generativa e transformacional em que defendem a teoria da existência de um D. A. L. (Dispositivo de Aquisição da Linguagem), ou de um S.A.L. (Sistema de Aquisição da Linguagem). Lennenberg (1967), sugere-nos, no entanto, que essa aptidão inata para a linguagem poderá ter uma base biológica. Slobin (1966), faz referência que a criança não nasce com um conjunto inato de categorias linguísticas, mas sim com um conjunto de mecanismos de desenvolvimento que o utiliza para interpretar os dados linguísticos. Em 1975, Bouton especifica este ponto de vista, dizendo que a criança nasce dotada de mecanismos ontogénicos que lhe permitem dominar os dados linguísticos. Acrescenta ainda, que o funcionamento mínimo de um sistema não exclui a acção complementar de mecanismos mais complexos de conceptualização e de estruturação categorial de tipos.

Atendendo à extraordinária complexidade dos mecanismos da elaboração da fala, subsiste a necessidade da existência de um sistema central de integração e de coordenação agindo sobre os mecanismos audiomotores da produção e da recepção. Este mecanismo de síntese interessará a todas as áreas associadas da linguagem, dependendo principalmente do mecanismo cortical cerebral do controlo da voz, segundo Penfield (1963).

Quer se trate de imitar ou de receber uma mensagem, os circuitos nervosos do córtex cerebral que armazenam todas as informações necessárias para diferentes operações do acto de comunicar, põem-se em movimento segundo procedimentos opostos e complementares, da ideia aos sons, para a emissão, e dos sons às ideias para recepção.

Muitos autores são unânimes na defesa de que devemos considerar o desenvolvimento das funções nervosas superiores em geral e da linguagem em particular como o resultado da integração dos sistemas funcionais cerebrais. Para estes autores a diferenciação específica das zonas do córtex é o resultado do próprio desenvolvimento da actividade verbal.

Seguindo o pensamento de Bouton, existe na criança uma maneira rigorosa e cronológica da aquisição da linguagem. A criança dispõe em cada etapa, de possibilidades

para dominar aptidões particulares. Reacção circular na etapa da pré-linguagem para adquirir as coordenações da expiração e dos mecanismos audioarticulatórios; sincretismo perceptivo e motor resultando a íntima associação da fala e acção, assim como a aptidão para captar o conjunto antes do pormenor na etapa da primeira linguagem; disposição psicológica para a imitação verbal e ausência da inibição.

No entanto, surgem limitações temporárias condicionadas pelo ritmo de maturação do cérebro e pelos mecanismos da lateralização associados a essa maturação. Entretanto, o “*relógio biológico*” funciona convenientemente em relação ao desenvolvimento da aquisição dos mecanismos sensorio-motores e das funções posicionais desde o nascimento.

Podemos dizer que a diferenciação das zonas do córtex é o resultado do próprio desenvolvimento da actividade verbal. Posteriormente, segundo o processo ontogénico, essas zonas específicas e diferenciadas começam a agir, respectivamente, umas sobre as outras em função dos próprios mecanismos da comunicação da criança com o seu meio, reforçando interações sensoriais, motoras e sociais.

COMPONENTES DE UMA LINGUAGEM ARTICULADA

FONEMAS - Elementos sonoros cujo encadeamento numa ordem determinada formam os morfemas.

MORFEMAS - Unidades linguísticas mínimas que têm um sentido ou cuja combinação forma as palavras.

SINTAXE (OU GRAMÁTICA) - Combinação de palavras em frases segundo uma ordem que obedece a regras precisas.

LÉXICO - Conjunto de palavras de uma língua. Cada elemento do léxico indica os morfemas e a sintaxe da palavra correspondente, mas não fornece o seu sentido.

SEMÂNTICA - Sentido correspondente a cada elemento do léxico e a cada frase possível.

PROSÓDIA - Entoação vocal susceptível de modificar o sentido literal das palavras e frases.

DISCURSO - Sequência de frases que formam uma narração.

4. AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM: DA PRÉ-LINGUAGEM AO DISCURSO ESPONTÂNEO

A aquisição da linguagem segue todo o processo de desenvolvimento neurofisiológico, estando intrinsecamente ligado à cognição, ao relacionamento afectivo e emocional e à motricidade. A linguagem é aprendida de uma forma natural não existindo nenhum sistema básico para uma mãe ensinar o seu filho a utilizar a linguagem. Assim, o processo de desenvolvimento da linguagem parece realizar-se ao longo de três etapas essenciais, cujos limites intermédios são relativamente arbitrários, mas cuja sucessão ocorre cronologicamente, a saber:

- Pré-Linguagem (até aos 12/18 meses);
- A “Primeira Linguagem” (a partir dos 12 meses aproximadamente);
- A Linguagem (a partir dos 2 anos aproximadamente).

Se esta ordem é por natureza constante, o ritmo de progressão varia consideravelmente de criança para criança, causando sérias preocupações e despistes urgentes e prementes como veremos mais à frente.

Sobre a **Pré-Linguagem** (até aos 12/18 meses), oferece salientar, os Primeiros Sons. Logo no primeiro dia de vida, o bebé emite sons de carácter expressivo, imprescindíveis e fundamentais para a sua sobrevivência, são reacções, reflexos, respostas a estímulos internos e externos, é o modo de manifestar as suas necessidades básicas assim como, fome, frio, dor, desconforto.

Nesta fase de pré-linguagem, o bebé treina toda a sua motricidade fono-articulatória, para futuramente, perceber a organização fonética que está implícita e emergente no acto de aprendizagem da língua materna. Igualmente, a criança deverá ultrapassar os aspectos neurofisiológicos como a sucção, respiração, mastigação e deglutição.

Durante todo este processo, a imitação é um vector fundamental e premente na aquisição da linguagem: quer enquanto imitação selvagem (que a criança utiliza até encontrar um modelo acústico paralelo ao do adulto); quer enquanto imitação simples (que representa uma estrutura mental conseguida); quer enquanto imitação diferida (que floresce com o jogo do “faz de conta”).

As primeiras manifestações vocais da criança são fortemente influenciadas pela afectividade, e estão muito relacionadas com a mãe ou com a pessoa que se ocupa dela. Estas são de uma importância vital para o desenvolvimento afectivo, linguístico e não só do bebé.

Também o Balbuceio (por volta dos 2/3 meses até aos 6 meses) surge progressivamente, a partir dos 2/3 meses, à medida que a criança adquire uma maior coordenação da respiração e brinca activamente com os pés e mãos, movimentando,

mobilizando simultaneamente e constantemente os órgãos do mecanismo da fala (lábios, língua e queixo) emitindo sons conhecidos por balbuceio ou lalação.

Estamos perante a fase da imitação, por excelência. Nesta etapa, a criança vai por à prova as suas capacidades motoras para produzir algo que ouviu antes. A estimulação sócio-cultural é, neste estágio, um factor fundamental para o desenvolvimento da sua linguagem. Nas primeiras combinações de sons a entoação sobressai da forma fonética e pode-se dizer que a entoação é o primeiro traço linguístico usado pela criança para exprimir estados internos.

Surge ainda uma outra característica do balbuceio, são as ecolalias (por volta dos 6 meses), com estas, a criança vai repetir em forma de eco, ainda sem fazer discriminações, as suas próprias vocalizações – do tipo “tata”, “dada”... “mama”.... Não fazemos confusão com o simples jogo vocálico com aquilo que se denomina propriamente palavra. A lalação, o balbuceio, a ecolalia não têm, evidentemente, um estatuto de linguagem para a criança, na medida em que esta actividade não demonstra nenhuma ligação, ainda que temporária e acidental, entre o som e o sentido.

A partir da pronúncia dos primeiros sons, começa, para a criança, um verdadeiro período de entretenimento vocal, pois os diferentes sons da língua (fonemas) exigem, para ser pronunciados, diferentes e específicas posições e movimentos dos órgãos de fonação (lábios, dentes, língua, maxilar e véu palatino). É mais um momento crucial e ao qual temos de estar muito atentos.

Esta evolução anuncia que a criança já não procura reproduzir sons pelo simples prazer auditivo, mas que se esforça, daí em diante, por imitar o que percebe nos discursos dos que a rodeiam. Como tal, o seu comportamento apresenta uma real intenção de comunicação.

Com o aparecimento dos Fonemas (por volta dos 8/12 meses), nesta fase, o ambiente familiar vai condicionando e seleccionando os sons próprios da língua e excluindo todos aqueles que não lhe correspondem, esse é primeiro passo para que o som se converta em fonema, isto é, por volta dos oito, doze meses quando a criança já praticou suficientemente o balbuciar, existe uma fase em que este (balbuceio) quase se extingue, isto deve-se porque estes sons (que eram presumivelmente biológicos) passam a converter-se em sons da língua (fonemas), o que conjectura uma intencionalidade comunicativa. A sua abertura ao mundo é demonstrada pelo seu comportamento geral. É, provavelmente, das respostas ecolalias que aparecem os primeiros “fonemas” articulados intencionalmente para responder à falta do adulto.

O contributo dos pais torna-se tanto ou mais eficaz quanto a mãe, muito especialmente, parece ajustar o seu discurso à capacidade de recepção da criança, como já foi acima brevemente referido.

A totalidade dos fonemas da língua só se adquire até aos 4 ou 5 anos. A má pronúncia antes desta idade (dislalias fisiológicas) não pode considerar-se patológica. Mas, como limite, por volta dos 5 anos, a criança deve pronunciar correctamente os fonemas da sua linguagem materna.

Já sobre a “**Primeira Linguagem**” (a partir dos 12 meses aproximadamente):

As Primeiras Palavras

Como temos vindo a verificar, também na criança a partir dos 12 meses, a linguagem vai incrementar-se de uma forma deslumbrante.

Assim, a palavra pressupõe já uma forte intencionalidade de comunicar algo, pouco importa se a articulação ainda não seja correcta. A criança presta mais atenção ao que vê e desenvolve e, simultaneamente, a sua capacidade para escutar, compreender e falar. No princípio da primeira etapa linguística, o vocabulário, inicia-se pelas vogais, sendo as mais difíceis de atingir os “i/u”. Ao nível da compreensão o contacto com a mãe, que percebe os significados verdadeiramente significativos para a criança, a palavra passa a ter um significado.

O choro, enquanto manifestação de mal-estar; o balbuceio enquanto manifestação de bem-estar, tornam-se significados que se vão retro-alimentar na relação mãe/filho. É nesse feedback que se faz prever, antever, fixar e compreender. A palavra vai generalizar-se, surgindo com valor de mensagens. Importa valorizar e dar paulatinamente, o nome ao significado para uma verdadeira e óptima construção linguística por parte da criança.

Novos Fonemas

Estamos face à idade da locomoção e do controle dos esfíncteres. Nesta altura a criança agrupa novos fonemas e vai-os articulando em sílabas directas. Começa a dizer palavras do vocabulário do adulto, às quais podem faltar sílabas inteiras (ex: “a-chas” = “bolachas”) ou algum fonema (“eite” = “leite”); também é frequente que troque um fonema por outro (“aba” = “água”).

É a denominada etapa do jargão infantil (fala inteligível), acompanha a sua fala com gestos e acenos, inicia a sua autonomia e o seu ego (ambivalência emocional).

Dos 18 aos 24 meses, a criança vai melhorando a sua locomoção e apresenta grande energia e actividade, cresce o seu ego e procura a aprovação dos mais velhos. Começa, como já referimos, o desenvolvimento de valores através das regras de higiene. Também a sua compreensão evolui mais do que a sua expressão. Surgem as primeiras combinações dos

substantivos-verbais e substantivos-adjectivais. A nível da articulação continua o desenvolvimento dos estereótipos fonéticos.

A Linguagem Telegráfica (a partir dos 20 meses)

Já a partir dos 20 meses, a par das palavras que equivalem a uma frase, inicia-se um novo processo no qual a criança é capaz de combinar duas palavras com as quais, forma pequenos enunciados que prefiguram a próxima etapa. Estes enunciados com duas palavras e, posteriormente, com três fazem referência:

- Ao lugar que ocupam os objectos ou as pessoas (“bebé aqui”), (“papá pópó”);
- À posse (“para bebé”), (“para mamã”);
- À presença ou ausência (“papá longe”);
- A qualidades de pessoas ou objectos (“mamã má”), (“bebé bonito”).

É, portanto, este tipo de linguagem que se qualifica de “palavra justaposta” ou de “telegráfica”, que se caracteriza por ser composta sobretudo por nomes, verbos e adjectivos.

Cerca dos 18 e dos 24 meses, a palavra ganha autonomia, mas como são palavras justapostas (“bebé aqui”), para os compreender é imprescindível a presença do adulto; nesta idade as palavras servem fundamentalmente, para designar objectos e acções directamente relacionadas com a experiência da criança.

Sobre a **Linguagem** (a partir dos 2 anos, aproximadamente) oferece dizer: a partir dos 2 anos de idade, a criança vai progressivamente adicionando, até aos 5 anos, as preposições, conjunções, artigos, o uso do género e do número e as pessoas verbais. Todas estas aquisições facultam que os enunciados da etapa anterior (formados por duas ou três palavras coladas uma junto de outra, sem uniões), começam a articular-se em frases simples.

Durante esta etapa (até aos 5 anos) observamos, no início, a repetição das frases que os mais velhos lhe dirigem.

A fase dos 2 – 3 anos é a idade da imitação, surge o jogo simbólico e a inteligência pré-operatória, a criança principia com o uso de modos e tempos verbais, responde a perguntas simples. Relativamente aos advérbios e verbos denotam noções espaciais e inicia o singular-plural.

Já por volta dos 3 anos, a criança passa por um período de personalismo, inerente da sua evolução afectiva, e que se manifesta na linguagem pelo uso do “não” (oferecendo resistência aos desejos dos adultos). Torna-se frequente a atitude de recusa, como se a preocupação da criança fosse a de proteger a sua autonomia. Aplica adequadamente os pronomes, não falando de si mesma na terceira pessoa. O “eu” e o “a mim” são usados com exactidão, tal como o “meu” é utilizado não apenas adequadamente, mas também

frequentemente. Tudo isto se deve à sua recém-adquirida autonomia e à tomada de consciência de ser um indivíduo.

Por volta dos 3 anos, a palavra tem um novo interesse, uma nova importância para a criança e tudo leva a pensar que tem prazer em repetir o que ouve e em brincar com as palavras, juntando-lhes, mudando-lhes ou retirando-lhes sílabas.

Concorrendo com este prazer de repetir e brincar com as palavras, aparece o monólogo (a criança fala sozinha), não para brincar com a linguagem mas para “dizer-se” algo.

Idade Pré-Escolar (dos 3 aos 5 Anos):

Nesta etapa a criança tem já consciência dos seus actos e predomina o vocabulário concreto, a linguagem rege a acção. Então melhora a sua construção gramatical, conjugação verbal, bem como, a sua articulação, persistindo alguns erros menores nos fonemas mais difíceis de articular e desperta o realismo intelectual.

Idade dos 5 -6 Anos:

Se a criança crescer num ambiente propício, do ponto de vista afectivo e intelectual, aos 5 anos já possui muitas estruturas sintácticas de que irá servir-se ao longo de toda a sua vida, embora o mesmo não aconteça com a aquisição semântica, mais lenta, que se encontra praticamente em permanente organização. Verifica-se um progresso intelectual o qual conduz ao raciocínio, à lógica e a abstracção. Inicia, então, a compreensão de termos abstractos que vai introduzir mais tarde na lógica e no raciocínio, como emprega a linguagem social, joga com as palavras e usa fórmulas de cortesia.

Podemos dizer que, a construção gramatical é correcta, já articula os fonemas em palavras com ou sem significado e todas as combinações silábicas.

Então, aos 6 anos, já articula a palavra como instrumento próprio, que lhe permite adaptar-se ao mundo que a rodeia. Quando a criança começa a saber usar a linguagem para comunicar entra na posse de um novo factor de desenvolvimento, pois através da língua adquire a experiência humano-social que irá influir poderosamente na sua formação mental.

A influência do meio:

A influência do meio no desenvolvimento da linguagem da criança é um factor determinante para o seu enriquecimento linguístico. Podemos considerar dois tipos de influências:

- A afectividade ou emotividade
- A estimulação linguística e/ou auditiva

No que concerne a afectividade, esta é o ponto de partida e a chave principal, para um harmonioso desenvolvimento da criança, ou seja, uma criança carente de afectos, não só

pode não aprender a falar, assim como pode dificultar o processo do seu desenvolvimento físico e mental.

Os problemas afectivos, devido às características negativas da dinâmica familiar, podem levar uma criança a ter comportamentos regressivos, talvez com o desejo inconsciente de chamar a atenção e conseguir o afecto dos outros. Durante a sua evolução, a criança na etapa de bebé, é toda emoção, pois as suas possibilidades verbais são mínimas. Antes que consiga compreender a palavra, a criança capta todo o conteúdo emocional que encerram as palavras da sua mãe, segundo a entoação que caracteriza e imprime à voz e a sua expressão gestual e corporal. À medida que cresce e adquire a linguagem oral, a sua conduta intelectualiza-se mais e a palavra controla a sua emoção. Isto é, a conduta pré-verbal é mais emocional que intelectual enquanto que a realização verbal é a mais intelectual que emocional. Assim sendo, a emoção e a afectividade, são elementos basilares dos quais depende o despertar da apetência para a fala.

Relativamente à estimulação linguística e/ou auditiva dificilmente se pode separar da afectividade pois, toda a mãe que ama o seu filho, sente um sentimento de o proteger, cuidar dele, de lhe dar o seu amor, de compreendê-lo e falar com ele, mesmo sabendo que ele não a entende. Mas nem todas as mães nem todas as pessoas desempenham o mesmo papel na formação da linguagem da criança.

Segundo, Wyatt, citado por Herrera, M (1994), este classificou as interacções verbais das mães com os seus filhos em três grupos:

- Mães que pecam por falta de comunicação, que falam muito pouco com o seu filho;
- Mães que falam demasiado e muito alto (esta atitude pode provocar um bloqueio na comunicação e na compreensão oral da criança);
- Mães que realmente favorecem o desenvolvimento verbal da criança, são as que falam pondo-se ao nível da criança que, às vezes, podem usar uma linguagem de bebé, carregada de um forte cariz afectuoso e emotivo (não se deve dizer com isso que se deva reforçar a fala de “bebé” quando a criança a usa).

Também os factores sócio-culturais são determinantes, em grande parte, no desenvolvimento da linguagem da criança. Estudos demonstraram que a classe média e superior possuía um maior nível linguístico que a classe baixa, dado que os pais se preocupam mais com o progresso verbal dos seus filhos, dando-lhes mais oportunidades de falar, escutando-os com mais atenção, recompensando-os de alguma forma pelos progressos alcançados. Além disso, o nível cultural exige maior evolução linguística. Neste momento, existem indicadores que preconizam algumas incertezas neste campo, alertando para o facto da pertinência de independentemente do status social, antes de se classificar uma criança

com problemas de fala, seja necessário conhecer as características da linguagem adulta do meio social em que vive a criança.

Em suma, o estudo de casos de crianças privadas de contacto linguístico não deixa qualquer dúvida sobre a imprescindibilidade da emersão linguística no activar e estimular do desenvolvimento (linguístico ou não) do sujeito.

“Não basta nascer-se biologicamente preparado para que comportamentos linguísticos ocorram e portanto a linguagem seja adquirida”. De facto, a criança não adquirirá linguagem se não crescer dentro de um ambiente linguístico, entre pessoas que falam entre si com ela.

Em síntese, para que possa adquirir padrões linguísticos de comunicação, para além do equipamento neurológico e sensorial, especificamente humano, a criança necessita de viver num grupo social, sendo o código linguístico dessa comunidade a sua língua materna. Os grandes modelos explicativos da função do meio social – Behaviorista e Cognitivista – sem esquecerem os factores biológicos, realçam dois grandes vectores:

- ✓ O papel do meio como fornecedor de modelos linguísticos que a criança imita;
- ✓ E como o abastecedor de informação que ela processa testando.

Os behavioristas encaram o meio como um modelo linguístico a imitar pela criança. A aquisição da linguagem depende de um condicionamento do meio uma vez que a resposta da criança é o eco do som..., a criança emite sons não intencionais..., a criança formula nova resposta...

Para os cognitivistas o meio é como uma fonte de informação a ser testada. Diríamos que o comportamento linguístico da criança resulta de um equilíbrio decorrente da actividade comparativa entre informação transmitida pelo meio e a produção linguística processada pelo cérebro. Por outras palavras, poderemos afirmar que o desenvolvimento da criança deve-se à acção de processos maturacionais relativos a factores biológicos estimulados pelo ambiente.

A interacção existente entre a natureza do sujeito falante e o meio, permite um processamento da informação mais rico, perante um campo progressivamente mais vasto de conhecimento. Para tal, o indivíduo terá de fazer uso das suas aptidões, de atenção selectiva, de categorização, de registos e capacidade de memorização. O que de facto parece passar-se é que perante o “input” linguístico que o meio fornece, a criança analisa-o, extrai regularidades, descobre regras do código e com elas produz generalizações. Este processo de generalizar e dificultar origina o domínio de estratégias linguísticas que possibilitam as trocas comunicativas do “como dizer”, “o que dizer” e “a quem dizer” de acordo com as regras do grupo social a que pertence.

Labov (1969) e Barazt (1969) são unânimes em concluir que as crianças de diferentes meios socioeconómicos, bem como de origens étnico-sociais diferentes possuem um sistema linguístico completamente desenvolvido, embora esse sistema seja diferente do padrão linguístico falado pela criança da classe média citadina.

As diferenças entre a linguagem padrão e as variedades linguísticas da mesma língua residem essencialmente, como refere Labov em detalhes superficiais e não a nível da estrutura profunda ou das relações lógicas. Assim, *“as variações encontradas no comportamento linguístico de crianças de diferentes meios reflectem as diferenças linguísticas da comunidade a que pertencem, sendo um facto que em termos de avaliação da linguagem, todas elas funcionam melhor dentro das regras do seu ambiente linguístico do que de acordo com as regras de outras variedades da mesma língua”* (Barazt, 1969).

É, então, já ponto assente que a quantidade e a qualidade do “input” linguístico que a criança recebe desempenha um papel decisivo no modo como ela se exprime verbalmente. Devemos, nesse caso, salientar o papel da mãe (inicialmente), da família e, mais tarde, os educadores (no Jardim de Infância) e professores posteriormente como elos de ligação entre a criança e o mundo, através da linguagem – comunicação. De facto, a activação e estimulação do desenvolvimento linguístico aliadas à intervenção dos factores sociais, constituem influências poderosas que não poderão passar despercebidas.

Ter acesso à linguagem será para a criança a estrutura da sua pessoa de modo a fazer da linguagem uma língua “sua” que lhe permitirá realizar trocas verbais com o meio que a rodeia. As experiências vivenciadas pelo sujeito no meio ambiente envolvente condicionam o nível das suas capacidades cognitivas e linguísticas. É o testar contínuo das suas produções em comparação com a informação linguística provida pelo meio que vai estabilizar o seu comportamento linguístico.

Assim, ao adulto compete estimular a criança para que a sua linguagem evolua normalmente e se transforme num verdadeiro instrumento de comunicação. Estimular a criança também significa respeitar o ritmo individual sem forçar, sem exigir demasiado toda a sua imaturidade cronológica. Para ter a garantia de que a sua progressão se vai efectuando por etapas deverá o adulto, verificar se os avanços têm sempre um elo de ligação com o anteriormente adquirido a fim de serem integrados todos os elementos necessários ao desenvolvimento da personalidade infantil, o modo de agir e de se expressar.

É de salientar, a universalidade deste processo, ele ocorre dependentemente do ambiente, código linguístico ou nível social do meio, sendo o seu papel de facilitador do desenvolvimento da criança. Procura-se hoje perspectivar o crescimento linguístico e cognitivo como o resultado maturacional sujeito/meio. É neste contexto que ambos os

desenvolvimentos são vistos como o resultante do alargamento das capacidades de processamento da informação da criança especificamente no que diz respeito às suas potencialidades de atenção colectiva, de categorização, de registo e acesso mnésico.

O papel essencial das interacções da criança com o meio e a predisposição genética para desenvolver a linguagem são factores conhecidos e susceptíveis à mudança, porque as alterações do desenvolvimento podem ser previstas e “remediadas”.

Deste modo, devemos estar conscientes da nossa responsabilidade como intervenientes no processo do desenvolvimento da linguagem na criança, uma vez que sendo a linguagem o principal meio de comunicação social, esta constitui um dos factores importantes para o desenvolvimento global da criança, pois ultrapassa a fase da inteligência sensório-motora servindo de apoio ao desenvolvimento intelectual.

Recentes investigações sugerem que os primeiros contactos da criança com a linguagem sucedem antes do nascimento, durante a vida intra-uterina, demonstrando que o bebé percepção a voz materna. (Glénard, 1975).

Nos primeiros momentos de vida, o grito é a primeira manifestação do bebé. Seja qual for a sua intenção, é com ele que a criança inicia a sua respiração num meio aéreo, onde forçosamente terá de viver. Nos primeiros meses este corresponde a uma espécie de comunicação entre o adulto e a criança. Pouco a pouco vai-se diferenciando, evidenciando assim os casos sociológicos que funcionam como indicadores para a mãe das suas necessidades: fome, mal-estar, cólicas ou simplesmente respostas aos ataques do mundo exterior (Bouton, 1977). Inicialmente não percebe o sentido de cada uma das palavras que lhe são dirigidas, contudo, pode afirmar-se que ele é sensível ao mundo que ouve – som, ritmo, educação...

Para Bouton, o grito desempenha um papel evidente na formação das coordenações sensório-motoras que precedem qualquer tentativa de linguagem articulada não sendo, no entanto, possível definir com exactidão a natureza da actividade sensório-motora e cerebral desencadeada pela palavra da mãe, mas não há dúvida que dessa época, há comunicação graças à voz que articula, sons e palavras, sem que nós possamos, nesta circunstância, descrever, medir a compreensão do bebé. A relação do bebé com a mãe e o seu ambiente familiar restrito faz-se através de meios de comunicação muito variados. Existe entre a mãe e a criança uma troca de impressões e de informações que não utiliza apenas os meios normais de comunicação entre os homens, que são os sentidos e a linguagem.

O bebé é, por exemplo, muito sensível ao estado emocional da mãe; está calmo e sente segurança se a mãe está calma ou manifesta sinais de ansiedade se a mãe está inquieta ou tensa. O contacto físico, pele, da mãe e do bebé constitui um importante meio de relação

(Glénard, 1975). A mímica e os gestos desempenham igualmente desde muito cedo, um papel de grande importância sendo um meio de expressão particularmente rico e em constante evolução.

Desde muito cedo a criança começa a perceber que a linguagem é usada para controlar o seu comportamento e aprende simultaneamente que pode inverter a situação, usando a sua pré-linguagem para controlar o comportamento do adulto, por exemplo, quando chora e se agita no berço para que lhe peguem ao colo (Glénard, 1975; Bouton, 1977). Neste processo de interacção com a mãe, em especial nos momentos que antecedem a alimentação o bebé emite ruídos de sucção que podem ser considerados como o primeiro passo para a sua actividade sonora denominada de balbuceio e que surge por volta do primeiro mês de vida (Bouton, 1977). Inicia-se um processo de tomada de consciência de si próprio, numa tentativa de exprimir a sua individualidade que se traduz por uma manifestação de sentimentos, de participação, de alegria, de tristeza ou de interesse.

Gradualmente, o palrear evolui da fase do mero prazer pessoal à fase intercomunicativa, respondendo à fala humana com sorrisos e lalações. Repete voluntariamente os sons que ouve e começa a compreender algumas palavras, se a mãe ou qualquer outra pessoa conhecida os repete com ela, estabelecendo-se um diálogo preciso. O bebé não procura só reproduzir sons pelo simples prazer que encontra nisso, mas esforça-se por imitar o discurso do adulto (Bouton, 1977).

A criança vai fazendo a aquisição dos fonemas por uma certa ordem que depende do grau de dificuldade do ponto de vista sensório-motor e da distribuição dos fonemas da língua à qual ela está exposta. As vogais e consoantes desenvolvem-se paralelamente, embora as primeiras surjam com maior frequência e as segundas transmitam mais informações (Richelle, 1976). Estas tentativas vão evoluindo ao ouvirem a fala do adulto, tentando reproduzi-las cada vez mais parecidas com a realidade. A criança concentra-se agora mais nos sons que a cercam e que serão os constituintes das suas primeiras palavras. Começa a utilizar sílabas, criando sons, e repetindo outros emitidos pelos adultos (ecolália). São os adultos mais próximos que dão a alguns desses sons um significado que é compreendido pela criança. Os “papapa...”, “mamama...” ou “brrrrr...”, tornam-se em papá, mamá ou carro e deixam de ser simples exercícios vocais por começar a designar uma pessoa ou objectos determinados. Com estas verbalizações a criança não só pretende dar respostas aos estímulos provenientes do adulto como experimentar tipos de respostas.

A partir desta fase a criança começa a emitir sons ligados mas não articulados, em que se encontra a entoação e o ritmo da linguagem que por vezes terminam por uma palavra

mais definida. Este estágio de desenvolvimento precede geralmente, de imediato à primeira palavra com sentido (Cooper e outros, 1978).

Progressivamente, a criança aprende a representar através de enunciados verbais os objectos ou as acções. É através dos objectos e dos processos de interacção com o adulto que ela entra no jogo simbólico, no “faz de conta”. Neste estágio, a palavra constitui semanticamente um enunciado mais complexo que muitas vezes, não se relaciona com o objecto diferente, isto é, a palavra funciona como uma frase na linguagem do adulto. Constitui aquilo que muitos autores denominam “palavra – frase” ou holofrase. Uma mesma palavra pode ter vários significados, assumindo o seu próprio significado dentro de um contexto no qual o adulto tenta descobrir a intenção da criança.

A partir dos 18 meses, aparecem as primeiras combinações de duas palavras-frase, constituindo um enunciado claramente mais complexo e que demonstram incontestáveis progressos na análise do real. Ela vai desenvolver paralelamente a sua capacidade de associar significados (conceitos) e representações linguísticas (significantes). Durante um certo tempo a criança conseguiu exprimir a necessidade funcional da sua linguagem através de três ou quatro categorias essenciais (substantivos, verbos de acção, advérbios e adjectivos).

Este vocabulário básico desenvolveu-se rapidamente em quantidade e qualidade para exprimir o fundamental contextualizado da criança desta idade e quando este se encontra suficientemente alargado, aproximadamente aos três anos de idade, a criança começa a adquirir aquilo a que se pode chamar subtilidades da sua língua. Estas subtilidades correspondem ao desenvolvimento da morfologia, ou seja das palavras funcionais, dos acordos e de morfossintaxe. Este desenvolvimento é progressivo e vai culminar aos cinco anos como se o desenvolvimento semântico, morfológico e sintáctico se reunisse num momento chave de aquisição na passagem dos quatro para os cinco anos.

Para Bouton (1975), o desenvolvimento fonológico é também, paralelo à complexidade da palavra frase. Neste sentido, o desenvolvimento da linguagem processa-se segundo um plano multidimensional que atinge simultaneamente, a fonologia, a sintaxe, o léxico e os conceitos intelectuais a partir dos quais é organizada a actividade verbal da criança.

A aquisição da linguagem não é explicada pela simples aquisição de estruturas cada vez mais complexas mas, fundamentalmente, resulta do progresso que a criança realiza na compreensão do meio que a envolve e das relações estabelecidas entre os elementos que o constituem. Parece evidente que em função da língua do adulto a criança elabora um código fonológico igualmente simplificado correspondente às suas capacidades articatórias. Toda

esta evolução tem como suporte um progresso cognitivo geral e sobretudo uma orientação nova do próprio uso da linguagem.

À medida que a criança descobre, através das suas experiências imediatas, o poder da representação do enunciado verbal, a sua carga imaginativa e o seu poder predicativo são estimulados, o que lhe permite substituir o real. Esta mudança de atitude em relação à linguagem traduz-se pelo interesse crescente que a criança demonstra pela fala do adulto, pelo gosto das suas histórias que lhe conta e que solicita, incansavelmente, a continuação e a repetição.

A linguagem torna-se por si própria, um meio de compreender e organizar melhor dados imediatos. Esta evolução poderá ser lenta ou rápida, regular ou realizar-se por saltos, mediante as condições de desenvolvimento da criança, se o adulto comunicar, directamente, numa linguagem acessível à sua idade, evidenciando afecto, atenção cuidada aos seus esforços para falar, estimulando as suas iniciativas, não há dúvidas que o progresso será notório na exactidão da pronúncia, na associação das palavras que pouco a pouco se transformam em sequências de frases cada vez mais complexas.

5. ATRASOS NA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM INFANTIL:

5.1. PATOLOGIA, ALTERAÇÃO / PERTURBAÇÃO

A concepção de *patologia* – oposta ao de normalidade – remete para tudo o que se desvia do normativo e produz impacto pessoal e social, desvalorizando, assim, a auto-imagem.

Esta designação, de grande uso, encaminha para a presença de traços de dificuldade estabilizada, perante a qual se prescrevem e implantam medidas terapêuticas específicas. No entanto, o conceito de patologia não é unívoco no âmbito das problemáticas de linguagem, apresentando um relativismo intrínseco.

Na verdade, ao ser contemplado um problema de linguagem, este deve ser perspectivado quer do ponto de vista do ouvinte quer do falante. Os processos que corporalizam a fala implicam vivências concretas, particulares, que conduzem à formulação de juízos sobre possíveis incapacidades. Ora, tais juízos estão latentes não apenas naquele que ouve mas também, possivelmente em menor grau, naquele que produz.

Desta díade – falante/ouvinte - advém o relativismo atrás referido. Na verdade, nem sempre a incapacidade é óbvia para um público de ouvintes, pois nem todas as dificuldades linguísticas apresentam a mesma valorização social. Do mesmo modo, podem coexistir situações nas quais, quando um sistema de comunicação falha, outro, alternativamente, o pode substituir. Dilui-se, deste modo, a “carga” da patologia, criando-se impacto interactivo apenas em interlocutores que não dominam tal sistema facilitador alternativo.

A valorização de inaptidão comunicativa entre dois (ou mais) agentes transcende o mero uso ou domínio linguístico. As linguagens gestuais, emocionais, o uso de atributos suprasegmentais da cadeia falada, etc, constituem, em alguns casos, verdadeiros códigos de interacção comunicativa.

Uma singela ilustração deste facto pode ser encontrada em crianças cujo domínio fonológico e/ou sintáctico e semântico se situa em níveis de desenvolvimento muito inferiores à sua faixa etária e não são assinalados como portadores de qualquer desvio ou incompetência linguística por quantos estão próximos do contexto sócio-familiar.

Ressalvada a relatividade do conceito de patologia, os conceitos de *alteração* ou *perturbação* surgem, *grosso modo*, como sinónimos do primeiro. Existe uma alteração, uma perturbação ou um problema quando há um *desvio* do normativo – ainda que este normativo possa, em muitos casos, estar fortemente dependente de uma co-construção social.

Neste âmbito largo de análise existe, porém, uma forma específica de desvio, alteração ou perturbação da linguagem que é materializada na perturbação específica do desenvolvimento da linguagem (PEDL). Esta categoria taxionómica tão actual tem contracenado com a de atraso específico de linguagem, amplamente utilizada na literatura espanhola sobre o tema. O uso destas duas referências (Perturbação e Atraso) firma no facto de o atraso de linguagem ser, na categoria da Perturbação Específica, uma constante. Existe, porém, pelo menos uma razão para preferirmos a designação de perturbação à de atraso, razão esta ligada ao êxito da intervenção em cada um dos casos. Enquanto que, no atraso, a estimulação permanente diminui a lentificação, o mesmo não acontece num quadro de perturbação. Aqui, a estimulação não leva à superação dos défices de processamento intra-linguístico.

A designação de Perturbação Específica do Desenvolvimento da Linguagem surge, recentemente, como proposta de substituição de referências mais clássicas como “afasia congénita”, “afasia de desenvolvimento” ou ainda “disfasia”, recorrendo-se a este último termo quando o grau de incapacidade não era tão evidente como os primeiros.

Uma forma possível de suprimir ambiguidades consistirá em assumir que apenas o atraso de linguagem – categoria global que engloba o designado atraso simples de linguagem – constitui um verdadeiro atraso. Diferentemente, o quadro por vezes referido como atraso específico de linguagem/PEDL é algo que vai para além do (simples) desfazamento cronológico e que, nessa medida, apela a um *sentido restrito de perturbação ou alteração*, aludindo a um âmbito de *diferença qualitativa* face à normatividade. Portanto, se as designações alteração e perturbação assinalam, num sentido lato, qualquer tipo de problema (incluindo o atraso, enquanto desvio quantitativo na actualização temporal de um percurso), num sentido restrito elas referem-se a algo mais grave e profundo que o atraso – ou seja, um desvio qualitativo.

Com base neste ponto de partida, as designações atraso de linguagem e atraso específico de linguagem devem ser usadas tendo em conta a dimensão conceptual que qualquer um deles envolve. O *atraso/ atraso simples de linguagem* traduz apenas uma lentidão no acesso à linguagem falada, particularmente no processo expressivo, enquanto que o *atraso específico, alteração específica ou perturbação específica* representa a alteração na sincronia do desenvolvimento dos diversos subsistemas formais da linguagem (fonética, fonologia, morfossintaxe). Estes subsistemas podem ainda manifestar a sua insuficiência, tanto em qualidade como em quantidade.

Outros dados concorrem para diferenciar o atraso simples da perturbação específica. Um deles consiste no facto de a perturbação/atraso específico – ao contrário do atraso

simples – persistir no tempo, isto é, manifestar resistência à reeducação e projectar-se fortemente no domínio da linguagem escrita. O acesso a esta é dificultado pela insuficiência das representações verbais-orais nas quais se apoia o processo de escrita. Convém, no entanto, assinalar a divergência - característica deste quadro - entre o conhecimento em si ou domínio semântico e o domínio gramatical. O diagnóstico do atraso específico/perturbação específica é feito por exclusão, uma vez que a criança não apresenta qualquer défice sensorial, cognitivo (nos seus processos básicos), motor, ou privação sócio-linguística e emocional.

Falar, pois, de perturbação específica de linguagem remete para um uso e domínio linguístico que transcende a simples lentificação dos processos de aprendizagem formal da língua (tal como acontece no atraso de linguagem), remetendo para “intimidades” neurolinguísticas não facilmente identificáveis e na base das quais deve ser encontrada a resposta para a diversidade de quadros linguisticamente desviantes.

No contexto de *atraso/atraso simples de linguagem*, os processos de simplificação são utilizados como forma primária, “grosseira”, de confronto com a língua na qual a criança se encontra imersa. A génese desta ocorrência pode estar tanto num desenvolvimento global tardio (do qual a linguagem constitui uma área determinante), como na simples fixação em modelos fonéticos ou fonológicos incorrectos. Em qualquer um dos casos, o erro é cimentado ao longo do período evolutivo relativo à linguagem expressiva.

Atitudes reeducativas persistentes - não só através da constante oferta de modelos da língua-alvo, mas também do treino de competências psicolinguísticas envolvidas em toda a aprendizagem - oferecem-se como métodos facilitadores para a instauração do processo de aquisição linguística, em qualquer uma das categorias atrás descritas (atraso e perturbação específica). Contudo, será a singularidade de cada contexto de comunicação, bem assim como as pautas evolutivas no devir do esperado desenvolvimento linguístico, que devem constituir a norma determinante das linhas de orientação reeducativa.

Em suma, o diagnóstico diferencial entre estas duas categorias que apresentam atraso no desenvolvimento da linguagem deve obedecer a uma análise cuidada de processos, dimensões e níveis de gravidade, bem assim como à hipótese de vinculação a contextos perilinguísticos (cognitivos, motores, sócio emocionais). Estes contextos são, com efeito, prévios a qualquer actividade simbólica. São, de forma particular, prévios à linguagem - quer falada quer escrita.

A condução dos processos reeducativos deve orientar-se por estratégias flexíveis que cumpram objectivos pré-determinados e visem o máximo ajuste comunicativo-linguístico intra-social.

5.2. ATRASO DE LINGUAGEM E ALTERAÇÕES FONÉTICO-FONOLÓGICAS

ATRASO DE LINGUAGEM INFANTIL:

ABRANGÊNCIA (S)

Designações do tipo atraso de linguagem, atraso na aquisição da linguagem, desfasamento na aquisição da linguagem e, ainda, atraso simples de linguagem têm sido utilizadas para referenciar alterações nos padrões temporais considerados normais na aquisição da linguagem.

Considera-se, pois, que existe um atraso de linguagem quando pode ser observado um desfasamento temporal no domínio linguístico face à norma etária estabelecida. A norma é formulada como percurso de aquisição cronologicamente referenciado.

No atraso de linguagem podem ser observados - enquanto categoria de grande amplitude - défices em todas as dimensões (fonética, fonologia, sintaxe, semântica, pragmática) e processos (compreensão e expressão) da linguagem. Contudo, as dificuldades mais evidentes neste tipo de quadros relacionam-se, sobretudo, com as adulterações na dimensão fonética, dimensão fonológica ou ainda dimensão fonético-fonológica. Tendo isto em conta, em toda a extensão deste capítulo e de todo o trabalho em geral, a designação de Atraso de linguagem será entendida, prioritariamente, como atraso na aquisição e desenvolvimento Fonético/ Fonológico.

Importa ainda precisar as implicações do termo atraso face ao de défice. Enquanto que a referência a um atraso sustenta uma perspectiva desenvolvimental, a noção de défice baseia-se em insuficiência, neste caso, de tipo linguístico-social.

Colocam-se as questões: O que representa, pois, um atraso/défice fonético? Em que se diferencia este de um atraso/défice fonológico?

O primeiro – défice fonético - diz respeito aos problemas de articulação propriamente ditos, resultantes numa emissão permanentemente desviada do som da fala em causa.

A realização física das sonoridades da língua, manifesta sob forma de actos de fala, requer aprendizagem de, pelo menos, três características básicas e diferenciadoras entre os fones: ponto de articulação (ponto de contacto dos órgãos superiores com inferiores), modo de articulação (relacionado com a saída do ar no tracto vocal) e vozeamento (entrada ou não em funcionamento das cordas vocais).

A dificuldade para aceder a qualquer uma destas características traduz a dificuldade em aceder a padrões articulatorios normativos. Requer, por consequência, uma aprendizagem conduzida dos mesmos, sempre que a criança não o consiga de forma natural.

Ensinar a falar é entendido, frequentemente, como ensinar a articular. Estas duas actividades não são, no entanto, sinónimas, uma vez que a fala extravasa a mera articulação ao produzir sonoridades (produtos de articulação) que veiculam significados. Isto apenas acontece quando se organizam os fones (som mínimo da língua) de acordo com a norma linguística estabelecida. Esta, por sua vez, traz adjacente a si um referente ou realidade concreta - aquilo que designamos de sentido ou significado.

Por consequência, a articulação de fones - enquanto entidades abstractas e despidas de sentido - pode realizar-se de forma deficitária quando estão presentes (1) alterações de tipo orgânico (malformações congénitas ou adquiridas dos órgãos articulatorios, alterações neuromotoras e miofuncionais, etc); (2) alterações funcionais, quando extravasa a possibilidade orgânica e se centra na capacidade de aprendizagem; (3) alterações sensoriais, quando relativa à insuficiência perceptiva acústico-verbal do ouvinte. Há ainda a considerar a (4) articulação deficitária que representa a continuidade de modelos sócio-linguísticos adulterados ou regionalizados.

Em suma, uma dificuldade fonética, classicamente designada de Dislalia, representa a impossibilidade/dificuldade para realizar, do ponto de vista físico, os sons da fala, podendo a sua etiologia ser diversificada. A articulação é indispensável para a fala, ultrapassando, no entanto, a mera função de produzir sons da língua, quer de forma isolada (domínio fonético) quer de forma conglomerada (domínio fonológico). A verdadeira função da fala consiste em projectar ou traduzir sentidos (domínio semântico) para um ouvinte passível de os interpretar, reforçando a cadeia comunicativa.

O que é, pois, necessário para que a articulação seja significativa?

É necessário articular em contexto, isto é, produzir e organizar os sons da língua de acordo com os modelos impostos, com o fim último e primeiro que é o de remeter para um referente. Este último fim pertence à dimensão semântica, enquanto que o primeiro nos reporta para a dimensão fonológica.

Um défice fonológico vincula-se - não à produção de sons - mas sim à organização dos mesmos num sistema que estabelece contrastes de significado. A sua realização física, autónoma, pode estar conseguida; porém, a distribuição dos sons na palavra ou cadeia falada pode ser incorrecta. Este facto, quando verificado, é designado de dificuldade fonológica. Um exemplo concreto pode ser a emissão da palavra *ragafa* em vez de *garrafa*, ou ainda *tebisão* em vez de *televisão*, quando a criança é capaz de articular a palavra laço.

No primeiro exemplo – garrafa -, a sílaba /ga/, que deveria constar em primeiro lugar, consta em segundo (metátese extrassilábica). No segundo, a articulação do fonema /l/ não ocorre num dado contexto – televisão - mas ocorre num outro, facilitado quanto ao número de sílabas – laço.

A dimensão fonológica está, neste sentido, associada à formação de representações mentais, traduzindo-se em produções fonémicas que variam em função do contexto em que surgem.

ATRASOS SIMPLES DE LINGUAGEM

Como temos vindo a analisar a linguagem na criança é um progresso evolutivo e é necessário que o tenhamos em conta para poder interpretar qualquer perturbação e poder fazer um diagnóstico correcto, pois uma deficiência menor pode não passar disso, mas pode também ser indício de perturbações mais graves que aparecerão com o tempo, autismo, síndrome de Down.

O conceito de atraso de linguagem é muito amplo, sendo necessário analisá-lo e compará-lo com base na norma linguística do ambiente social em que o sujeito está inserido.

Para Eisenson, (1972) a definição de uma criança com atraso de linguagem é: como *“aquela cuja competência (compreensão e/ou desempenho) está significativamente abaixo do que esperamos para a sua idade, sexo e inteligência”*. Assim, e segundo este, podemos dizer que uma criança apresenta atraso na linguagem, se inicia e fala tardiamente, apesar de viver num ambiente suficientemente estimulado, se fala mal, deturpa as palavras, deforma os sons, prolonga para além dos 4 anos a “fala à bebé”, comunica pouco, se utiliza sem pertinência as palavras que conhece, entre outros.

Será então difícil fixar uma idade precisa para se considerar um atraso simples de linguagem, dependendo este de vários factores, a saber:

- Factores Ambientais e Afectivos
- Défices Articulatorios na 1ª Infância
- Factores Ambientais e Afectivos:

Como se tem comentado ao longo do texto existem situações ambientais e afectivas que podem ocasionar atrasos passageiros no desenvolvimento linguístico, mas que espontaneamente são superados ou vencidos quando termina a acção externa que os provocava, como:

- Doenças prolongadas nas quais existem poucas possibilidades de comunicação oral da criança com os outros;
- Quando a criança vive em dois meios culturais diferentes e com duas línguas diferentes;

- Quando o ambiente linguístico que envolve a criança é pobre e pouco estimulante;
- Quando a criança fica bloqueada devido à pressão dos pais ao exigirem perfeição na articulação em ideias muito jovens;
- Quando há falta de cuidados maternos;
- Quando há uma superprotecção por parte dos pais, fazendo com que a criança se sinta sempre como um bebé;
- Quando nos gémeos a “linguagem autónoma” se prolonga, no caso de estarem sempre juntos;
- Quando as condições familiares da criança são perturbadas, esta pode desde muito cedo, renunciar à linguagem, fechando-se em si própria e não querendo comunicar;
- Quando a criança é superprotegida, porque todos e quaisquer desejos lhe são satisfeitos, podendo renunciar ao esforço necessário para adquirir a linguagem;
- A falta de afectividade provoca atrasos na linguagem da criança, tendo comportamentos regressivos talvez para chamar a atenção e conseguir o afecto dos outros.
- Défices Articulatorios na Primeira Infância:

Para percebermos as perturbações da articulação temos primeiro que conhecer como se produz o desenvolvimento fonológico na criança, assim como os aspectos que intervêm no desenvolvimento da fala.

Os défices articulatorios na primeira infância, para Bouton, (1977), “*são perturbações da articulação que se dão na realização de sons que exigem uma maior coordenação motora de produção. O que falta de uma maneira superficial e temporária é a coordenação dos mecanismos de produção*”.

Estes podem dar-se no:

Ponto de articulação – ponto donde os órgãos que intervêm ao produzir diferentes fonemas se põem em contacto. Ex: os lábios nos fonemas labiais (p-b-m);

Modo de articulação – modo como esses órgãos entram em contacto. Ex: produzindo uma explosão (p-t-ch)

Estas alterações incidem mais:

- Sobre as consoantes que sobre as vogais;
- Sobre as sonoras que sobre as surdas;
- Sobre as constrictivas que sobre as oclusivas;

E podem ter como causa:

- Lentidão na coordenação motora dos órgãos articulatorios;

- Falta de atenção e concentração ao estímulo sonoro;
- Falta de estabelecimento no condicionamento auditivo/vocal;
- Produção de fonemas que são menos audíveis (f-s-sh) e os que estão no final das sílabas (pastel, doutor) ou na sílaba final da palavra (sol, mar, azul).

Assim, o desenvolvimento fonológico da criança desde que nasce é uma realidade, a criança emite sons de carácter expressivo, são reacções para manifestar as suas necessidades mais imperiosas, fome ou frio, entre outras; e pouco a pouco vai passando das vocalizações infantis inarticuladas às articuladas. Conforme já referimos, a articulação dos fonemas inicia-se com a emissão das primeiras palavras (mamã, papá).

A partir dos 10, 12 meses começa a desenvolver-se na criança a capacidade de compreender, escutar e falar, e a sua evolução verbal tanto fonológica como léxico-gramatical e semântica vai evoluindo “passando do automatismo ao acto voluntário, do simples ao complexo, do organizado ao menos organizado, mas que pouco a pouco se vai organizando” Jackson.

Igualmente, para poder realizar o acto da fala é preciso que a criança possua uma normal integridade física, intelectual e psíquica, sem a qual surgirão inevitavelmente dificuldades diversas, deficiências, falantes tardios

No que concerne, ao aspecto físico, a fala adquire-se através de um processo imitativo, tendo a audição um papel premente. Uma falha na audição pode comprometer exaustivamente a aquisição normal da fala.

Caso não existam problemas de audição, podem entretanto surgir outros problemas que podem contribuir para uma fala deficitária. Os órgãos intervenientes na fala, entre os quais o véu palatino, a língua, o palato, os dentes e os lábios, muitas vezes não se encontram em condições de produzir os “sons” correctamente, dando origem a alterações. Nestes casos uma avaliação e intervenção precoce são de extrema importância.

Também, no aspecto intelectual a produção de qualquer “som” é comandada pelo Sistema Nervoso Central. Qualquer lesão desde que atinja a área da fala, tais como, meningites, traumatismos cranianos, tumores cerebrais, paralisia cerebral provoca problemas.

Subsiste ainda o aspecto psíquico, no qual para que haja uma fala sem problemas é preciso que os músculos dos órgãos intervenientes, se encontrem em perfeito relaxamento, o que só acontece se houver equilíbrio psíquico.

Muitas vezes a criança está sujeita a estados emocionais que lhe podem afectar esse equilíbrio, provocando-lhe problemas na fala tais como a gaguez e alguns dos quais foram já referidos.

Se em todos estes aspectos a criança não tiver problemas, o acto da fala ocorre normalmente, isto é:

- O diafragma e os músculos torácicos fazem pressão sobre os pulmões expulsando deles o ar, que transpõe os brônquios, sobe pela traqueia até à laringe, onde atravessa a glote, que é uma pequena fenda entre as cordas vocais, que pode estar completamente aberta, ou fechada, ou em posição intermédia pela acção dos músculos;
- Se a glote se encontrar aberta, o ar que vem dos pulmões passa livremente, não há vibração das cordas vocais, dando origem aos fonemas surdos;
- No caso da glote se encontrar fechada, o ar, força a passagem e põe as cordas em movimento fazendo-as vibrar, dando origem aos fonemas sonoros.

Assim, ao passar a glote, o ar passa para as cavidades supraglóticas ou caixas de ressonância onde adquire a individualidade como fonema, pelas modificações que sofre de acordo com a posição da língua, dentes, lábios e palato.

Os fonemas são a representação sonora das letras do alfabeto e dividem-se em vogais e consoantes. Entende-se por sons sonoros os que resultam das diferentes modificações sofridas pelo ar quando este atravessa a cavidade bucal, depois de ter atravessado a laringe, com a vibração das cordas vocais. Pode prolongar-se enquanto o sopro que vai produzir durar, ou ainda pode alongar-se ou abreviar-se, pode ser grave ou aguda e pode ter modificações de inflexão ou cadência, que podem classificar-se quanto à:

- Intensidade
- Ressonância
- Grau de abertura
- Região da articulação

Curiosamente, as consoantes são produzidas, ao contrário das vogais com ruído audível, uma vez que não há qualquer obstrução na corrente do ar que sai livremente. Este ruído nuns casos toma a forma de explosão quando há uma oclusão completa da passagem do ar e noutros a forma de sibilo ou ruído vibratório, quando há apenas estrangulamento da passagem do ar.

No primeiro caso estão as consoantes momentâneas, em que a seguir à oclusão se dá uma explosão brusca (b-m-t);

No segundo caso as consoantes contínuas, uma vez que se podem prolongar enquanto durar o ar pulmonar (z-s-x);

Temos consoantes sonoras (d-g) e surdas (f-t) conforme são produzidas ou não vibrações das cordas vocais.

Podem classificar-se segundo diferentes aspectos:

- Modo de articulação – Forma e posição que tomam os órgãos intervenientes para produzir os fonemas.
- Ponto de articulação – Ponto em que se dá a articulação do fonema.
- Passagem da corrente expiratória – Tem a ver com o trajecto da corrente expiratória, após ultrapassar a faringe, e que é comandada pela úvula que fecha ou abre a passagem para as fossas nasais.
- Papel das cordas vocais – Podem ou não ser produzidas com a vibração das cordas vocais.

Quanto ao produzir o acto de fala a criança tem problemas, estes dão origem às Perturbações da Fala.

Logo as crianças consideradas falantes tardios não são passíveis de reeducação.

Deste modo, antes dos 4/5 anos as dificuldades de linguagem não podem ser tomadas em consideração nem podem ser objecto de reeducação, só poderemos falar em atraso simples de linguagem quando existe pelo menos a diferença de 1 ano entre a idade da criança e a idade média da aquisição do, ou dos fonemas que faltam.

Podemos então ponderar:

- Perturbações articulatórias
- Atraso da palavra falada
- **Perturbações articulatórias:**

Sobrevêm sempre que um fonema, consoante ou vogal, não é pronunciado ou o é erradamente de maneira constante. Estes défices articulatórios podem estar ligados à:

Não aquisição de fonemas – atraso articulatório.

Realização errada de um ou vários fonemas – Dislalias – isto é, uma perturbação articulatória funcional.

Quanto ao atraso articulatório este dá-se quando um ou vários fonemas não são adquiridos, só se pode falar em atraso a partir dos 4 anos, excluindo o (ch) e (j) que são adquiridos pelos 5 anos.

- **Atraso da palavra falada:**
- A simplificação fonética deve-se distinguir bem de outras perturbações que podem atingir a expressão oral.

- Uma perturbação articulatória de carácter constante não se pode considerar assimilação. Ex: o q em t – taco em tato

As dificuldades linguísticas e sintácticas que podem provocar simplificações diferentes. Ex: “fui andar de camioneta” em “fui dar caminé” em caso de atraso fonético “andar caminete” em caso de atraso linguístico.

Por vezes o atraso fonético associa-se ao atraso linguístico. Ex: vavir mamã

Os atrasos fonéticos podem encontrar-se isoladamente, sem nenhuma outra lesão da linguagem.

Entre estes casos alguns são de origem afectiva:

- Imaturidade;
- Comportamento infantil (que acaba em “falar à bebé”) muitas vezes alimentado pelo meio.

Como temos verificado este factor afectivo pode surgir como agravante e mesmo determinante, sendo eliminados por meio de conselhos aos pais e educadores, ou por medidas apropriadas. Estes atrasos fonéticos isolados são de prognóstico favorável, podendo ser eliminados pela reeducação.

Há no entanto crianças que devido a estes ligeiros atrasos apresentam problemas de comportamento, podendo por vezes modificar a sua personalidade, fechando-se em si mesmas, tendo atitudes de oposição, instabilidade motora, perturbações dos esfíncteres, da alimentação e do sono.

Mas o que significa dominar um sistema fonológico?

Quando alguém fala, produz um contínuo sonoro cuja descodificação não poderá ser feita sem o conhecimento da língua utilizada. É desse facto que decorre a enorme dificuldade na diferenciação de sons e a impossibilidade de compreensão de uma língua que não nos é familiar.

Perante uma infinidade de sons, quer o falante quer o ouvinte devem, em primeiro lugar, reconhecer as unidades que funcionam como elementos de um sistema. Só com base neste processo podem aceder a domínios de superior complexidade, tanto ao nível da estrutura formal como ao nível conceptual - domínios que permitem consubstanciar a comunicação numa pluralidade de contextos.

O que determina que um som se constitua como fonema é o valor que o mesmo adquire no seio de um agregado sonoro constituído por elementos de uma dada língua. Aos fonemas corresponde uma utilização que é designada de distintiva. Isto significa que duas palavras se podem distinguir por uma ou mais características, designadas de traços distintivos, os quais estão na base da diferenciação do significado subjacente. Assim, tal

como em exemplos anteriores, se na palavra *faca* o primeiro fonema for substituído por /v/, mantendo os restantes, obteremos um significado diferente do primeiro - isto é, nada tem a ver com o sentido *vaca* com aquele que é extraído da palavra *faca*.

Este dado, tão pertinente na fonologia, representa o patamar primordial para ascender ao significado (dimensão semântica). Os elementos sonoros mínimos da fala ou fones - (designados fonemas quando em contraste com outros fones, em contexto palavra) - apenas ganham sentido quando combinados com seus congéneres. De forma isolada, representam apenas entidades abstractas que não servem à comunicação entre falantes. Quando contextualizados - isto é, em partilha com outros em função de normas linguísticas - permitem, já, aceder a um significado emergente e partilhável pela comunidade de falantes

Falar exige, em primeiro lugar, articular os sons da fala. Este aspecto representa um acto motor padronizado no qual apenas se admitem ligeiras subtilezas individuais. Este domínio ou dimensão constitui o vasto campo da Fonética articulatória - um dos ramos da Fonética, disciplina da Linguística no âmbito da qual também se pode adoptar uma perspectiva mais voltada para a caracterização das unidades sonoras (Fonética Articulatória) ou mais voltada para os processos de percepção dos sons da fala (Fonética Perceptiva).

Sintetizando, o domínio da fonologia implica que o falante organize e sequencie o sistema de contrastes inter-sonoridades no contexto de uma dada língua. Esta organização deverá permitir a inferência de significados a partir de diferenças contrastivas: a criança deverá perceber que a sequência “bola” é diferente da palavra “mola” porque um dos elementos fonémicos em cada palavra (/b/, /m/) assinala um contraste entre ambas. Para além disto, dominar a fonologia deve ser uma competência que permita integrar modelos fonológicos em contextos discursivos. Um sistema fonológico competente manipula não apenas palavras mas também, necessariamente, unidades superiores que consubstanciam a fala corrente ou discurso.

O domínio da Fonologia apela, em consequência, a toda uma actividade cognitiva e remete para o foro das designadas representações fonológicas - as representações mentais na sua especificidade linguístico-fonológica. As representações fonológicas, enquanto forma de representação mental, constituem “configurações internas”. Na sua especificidade, essas configurações estão vinculadas à organização das unidades linguísticas que diferenciam significados. Sendo requisitos para o uso da linguagem, adquirem-se no tempo e estabilizam-se pela actividade de fala.

O Nível Da Metafonologia / Conhecimento Fonológico

São as representações fonológicas que permitem o acesso à manipulação dos elementos intra-palavra (sílabas, segmentos). Esta actividade de manipulação - situada a um

nível para além da simples representação - evidencia a disponibilidade do designado conhecimento fonológico. O conhecimento fonológico é um conhecimento linguístico necessário para pensar sobre a linguagem ao nível especificamente fonológico, levando à manipulação de representações mentais de sílabas, fones e fonemas no âmbito da palavra. Corresponde, em termos latos, à capacidade para aceder e analisar a estrutura interna da palavra.

A expressão conhecimento fonológico é frequentemente substituída pela de consciência fonológica, sendo também geralmente tomada como equivalente à de metafonologia. A metafonologia é, por sua vez, uma modalidade local no âmbito do que se considera metalinguagem. Podemos incluir na metalinguagem vários níveis de consciência explícita, tendo em conta as diferentes dimensões da língua sobre as quais essa consciência actua – a consciência fonológica, a consciência sintáctica ou a consciência pragmática.

A modalidade concreta de consciência fonológica, conhecimento fonológico ou metafonologia remete para um nível de processamento cognitivo onde está em jogo a manipulação de unidades sem implicações semânticas. A capacidade de segmentação de palavras em unidades (sílabas ou fonemas) que são identificadas, podendo ou não ser seguida de recombinação, adição ou eliminação dessas unidades com formação de novos padrões fonémicos define, genericamente, este universo de operações.

Assim, a criança que afirma que “limão” rima com “cão” emite um juízo metafonológico, na medida em que revela ter decomposto cada uma das palavras em sub-unidades, sub-unidades essas às quais foi atribuída uma identidade (ão) que permitiu ulteriores juízos de semelhança.

A criança que consegue “tirar o /p/” a “pato”, formando como padrão resultante “ato”, demonstra competências metafonológicas associadas a segmentação, identificação e eliminação de materiais.

O mesmo se pode dizer da criança que adiciona “sa” a “pato” e obtém “sapato”, agora por adição, ou da criança que recombina “café” em “feca”.

É ainda possível considerar todo o conjunto de manipulações que partem de unidades isoladas que são dadas (e.g., “pa” e “to”) e resultam na identificação de um padrão (“pato”). De um ponto de vista operacional, esta última dimensão de actividade (reunião de unidades) é designada de fusão, por oposição à generalidade dos processos de segmentação (análise das unidades de um padrão).

Inúmeros estudos apoiam a hipótese segundo a qual as competências metafonológicas adquiridas até ao limite do período pré-escolar têm uma importância capital no processo de aquisição da leitura-escrita. Ao nível da linguagem oral, defendemos que este nível de

competências deve ter um lugar reservado na reeducação fonológica.

6. ABORDAGENS ETIOLÓGICAS DO ATRASO DE LINGUAGEM:

Tal como tem vindo a ser referido, o atraso de linguagem traduz-se pela emergência tardia do desempenho linguístico. Por tal motivo se refere que, nas crianças que apresentam atraso de linguagem, as aquisições linguísticas ocorrem em períodos etários além dos esperados para os seus correspondentes níveis cronológicos.

Deste modo, comportamentos verbais como o recurso a processos fonético-fonológicos de grande simplificação formal, o domínio restrito de um vocabulário fluente nos seus contextos imediatos, o uso reduzido de palavras funcionais, a emissão de tempos verbais com manifestos desvios na sua flexão, ou de enunciados de curta extensão podem ser indicadores de um atraso de linguagem, atraso este cuja abrangência se revela na maior ou menor extensão das reduções da complexidade do sistema linguístico-alvo.

Atraso representa, pois, uma divergência, fuga ou desvio aos padrões de domínio estabelecidos para qualquer conduta, em determinada faixa temporal.

O atraso de linguagem revela-se, por consequência, sob forma de saberes que traduzem um nível linguístico correspondente a idades mais remotas. Podemos, pois, considerar a presença de um atraso linguístico sempre que uma criança com quatro anos se expressa tal como o faz uma outra com apenas 24 ou trinta meses de idade.

Existem múltiplas hipóteses explicativas na abordagem das causas (etiologia) do atraso de linguagem. Estas hipóteses não são exclusivas, no sentido em que cada tipo de atraso pode estar associado a um factor específico, ou mesmo resultar da congregação de vários. Passamos, então, a sistematizar as abordagens que podem ser encontradas na literatura.

Numa tentativa de sistematização, os factores passíveis de afectar o percurso de aquisição da linguagem infantil compreendem (1) aqueles que são inerentes a própria criança – endógenos - e (2) os que se vinculam à multiplicidade de contextos nos quais a criança se insere – exógenos, como o contexto sócio-familiar, emocional, educacional. Em último lugar (3) se faz alusão a factores relacionados com a própria natureza do estímulo linguístico.

Factores inerentes à criança:

Lesão cerebral manifesta

São atributos indispensáveis a qualquer sujeito falante a (a) presença de áreas cerebrais ilesas que permitam a coordenação dos distintos grupos musculares relacionados com a fala, a (b) boa comunicação interneuronal que garanta o registo e acesso facilitado a

informação multimodal, a (c) funcionalidade da motricidade oral (língua, lábios, maxilares, palato, véu palatino, etc) e a (d) mobilidade laríngea (mobilidade e vibração das cordas vocais, coordenação fono-respiratória, faringo-laríngea, etc.).

Todos estes aspectos, quando ajustados a sinergias que materializam a sua dinâmica intrínseca, põem em acto realidades vivenciadas e percebidas por um sujeito que a elas se refere, através do uso de um sistema simbólico designado por linguagem. Esta pode revelar-se, tanto sob forma de escrita, como de fala.

Circunscrevendo-nos à linguagem falada - e para que esta aconteça - é necessário que as áreas cerebrais relacionadas, quer com a recepção da informação sensorial (visual, auditiva, táctilo-cinestésica), quer com o registo e acesso facilitado à mesma, se encontrem livres de qualquer dano. Porém, não basta possuir bom acúmulo de informação nas áreas cerebrais responsáveis, mas sim de ele fazer o melhor uso, extraíndo e projectando dados que deverão “estar ao serviço” da comunicação interindividual. Para tal se requer, após o processamento do material conceptual acumulado, o envio de ordens motoras aos músculos das estruturas periféricas, a fim de realizar os necessários acordes para que a fala se materialize, revelando, desta forma, quanto o contexto interactivo o exija.

Por consequência, ao falar de linguagem - e entendendo-se esta pela possibilidade de registar e evocar conhecimentos adquiridos, bem assim como a respectiva capacidade para os traduzir em símbolos verbais, quer orais quer escritos - não pode ser ignorada a relevância que assumem os factores intrínsecos à própria criança, no desempenho da sua actividade expressiva.

Existe uma lesão cerebral evidenciável quando esta surge registada nas mais variadas formas de visualização do cérebro, tanto em relação ao espaço como à dimensão do tecido cerebral danificado. As lesões cerebrais que afectam quer a recepção e tratamento de informação linguística, quer a coordenação do movimento para a fala constituem factores neurolinguísticos.

No âmbito deste conjunto de factores de carácter neurolinguísticos que dificultam a linguagem falada, podemos encontrar crianças com lesões cerebrais de distinta gravidade - congénitas ou adquiridas, afasias, dispraxias, etc., impossibilitadas de utilizar de forma coordenada não apenas os subsistemas interferentes na produção da linguagem falada (respiração, fonação, articulação), como também os processos inerentes ao registo e evocação dos dados que constituem o objecto da compreensão em geral.

Assim, em crianças com lesões cerebrais que dificultam a captação registos de tipo acústico-verbal todo o subsequente processo de linguagem e fala se irá ressentir. Uma

consequência imediata é a de que o armazenamento da informação é dificultado. Em última instância, o processo de compreensão da linguagem é embutido.

Na criança com paralisia cerebral estão presentes lesões nas estruturas neurológicas centrais, piramidais, extrapiramidais ou outras, causando graus diversos de disartria (anartria em grau severo). A disartria inviabiliza a possibilidade de um uso coordenado dos padrões de fala, constituindo obstáculo à expressão linguística. Devendo-se a uma lesão neurológica, de cariz central, a disartria não deve ser confundida com a clássica designação de dislalia, dificuldade para a articulação com ausência de lesão cerebral.

Até aqui abordámos dois níveis de consequências da lesão cerebral para o uso da linguagem: o nível de afectação da recepção e tratamento (compreensão) da fala e o nível da execução de movimento para produzir fala (expressão). Ainda que estes dois aspectos - compreensão e expressão - se possam constituir como módulos autónomos de funcionamento, na verdade ambos se veiculam ao processo da representação mental. Em primeiro lugar, há que ter em conta que o acto de fala exige representação mental ou conhecimento dos sons e da forma como estes se sucedem na cadeia falada, bem assim como exige conhecimento dos movimentos que concretizam tais dados sonoros - os distintos momentos da articulação. Neste sentido, produzir fala implica uma actividade cognitiva.

Por outro lado, um défice ao nível motor pode potenciar dificuldades no plano cognitivo, da representação mental. Em quadros como a Paralisia Cerebral – nos quais a dificuldade se situa ao nível do movimento/expressão - as restrições no uso da mobilidade articulatória da fala, com ausência de défice cognitivo, geram diminuição ou ausência tanto na interacção comunicativa em geral como na interacção através do uso da linguagem falada. Acrescido a este facto se agrega a possibilidade de familiares, e mesmo de alguns agentes educativos, reduzirem o uso de potencialidades residuais de fala da criança com disartria, uma vez que antecipam e/ou traduzem a sua resposta partindo de indicadores de compreensão baseados em particulares gestualidades. Para além deste dado, as restrições à comunicação oral, bem assim como todo o movimento em geral, reduzem a possibilidade de explorações multissensoriais que alargam o panorama de conhecimentos da criança. Sempre que este facto não é superado, sendo substituído por uma apreensão do real conduzida pelo adulto, a criança fica penalizada no seu domínio dos dados do real, ficando-se por acessos simplificados aos vastos patamares do conhecimento. Não levar a cabo, apenas, o acto motor da fala, não remete, necessariamente, para um atraso de linguagem. Contudo, o facto de não se estabelecerem os respectivos feedbacks que reforçam o conhecimento da fala - entre o que é ouvido (de outrem) e o que é falado ou realizado por um sujeito particular - pode desembocar em insuficientes conhecimentos da língua, sobretudo quando - em contextos

académicos ou outros - se torna necessário o confronto da linguagem oral com a escrita. Por consequência, a presença de áreas cerebrais com lesão pode conduzir a dificuldades de foro predominantemente expressivo, revelando (a) atraso no conhecimento da estrutura formal da língua, (manifesto através da análise da linguagem escrita) particularmente no domínio fonético-fonológico (independentemente da impossibilidade de o realizar, fisicamente), (b) atraso na expansão de conhecimentos em geral e da linguagem em particular (compreensão), ou ainda atraso em ambas as vertentes (compreensão e expressão) como consequência da associação nas lacunas presentes em ambas as dimensões.

Em síntese, uma criança com lesão cerebral pode confrontar-se com lacunas da mais variada abrangência, as quais podem revelar idênticas simplificações às que estão presentes no atraso de linguagem.

A presença de défices sensoriais, particularmente auditivos e visuais, num quadro de lesão cerebral em áreas da linguagem, acresce dificuldade ao acto de conhecimento enquanto conjunto de representações mentais acerca dos objectos e/ou realidades do meio envolvente. Este dado pode reforçar as dificuldades de linguagem na criança com défices de carácter neuromotor, reconvertendo as suas possibilidades linguísticas em atraso e situando-a em níveis de conhecimento e realização muito aquém do esperado para a sua idade cronológica.

Lesão em estruturas periféricas da fala

Uma correcta pronúncia (acto de fala materializado na realização dos padrões sonoros convencionais com uso de recursos suprasegmentais que os enfatizam) requer um equilíbrio entre as estruturas e funções orofaciais de forma a conseguir o encerramento labial, a mastigação, a deglutição, a normal posição da língua em repouso e o uso da respiração oral e nasal para os sons que a(s) requerem.

Assim, malformações congénitas craniofaciais, alterações do crescimento, ou anomalias adquiridas como consequência de lesões na estrutura orofacial ilustram estes quadros, sendo exemplos a fissura palatina, lábio leporino, atresia maxilar, agenesia dentária, má oclusão dentária, prognatismo, etc. Os efeitos para a fala repercutem-se na produção inadequada dos fonemas, bem assim como o uso frequente de uma ressonância predominantemente nasal (rinolália).

Ainda que alguns autores admitam a disartria como uma subcategoria da disglossia (alterações da morfologia dos órgãos periféricos da fala), esta última representa uma outra causa dos problemas de fala, igualmente difíceis de ultrapassar, dadas as insuficiências ou incompetências fisiológicas presentes e o parcial sucesso das cirurgias de reconstrução. A presença destas insuficiências motoras não é sinónimo de atraso de linguagem. Nesta

problemática se revelam, apenas, défices de realização das unidades sonoras da língua e não limitações nos processos de aprendizagem cognitivo-linguísticos.

Contudo, quando a lesão em estruturas periféricas da fala estiver associada a défices de carácter cognitivo, subestimulação, défices graves de interacção, défice sensorial ou outros, pode gerar atrasos no desenvolvimento em geral e no desenvolvimento da linguagem em particular, sem que o défice orgânico se constitua, para tal, como factor determinante.

Disfuncionalidade cerebral com atraso cognitivo-linguístico

Prolongando a análise dos factores intrínsecos à criança, encontramos uma outra classe de factores que – passíveis também de uma leitura neurológica – têm em comum o dado da afectação cognitiva da criança, sem que exista uma lesão cerebral manifesta. Em todos estes quadros há um quadro desenvolvimental marcado por um funcionamento cognitivo desviante que, nessa condição, dificulta o normal percurso de acesso da linguagem. Revemos, primeiro, a importância da cognição para a linguagem. Em seguida, reexponemos o conceito de disfuncionalidade cerebral, diferenciando-o de lesão cerebral manifesta.

A cognição constitui um subproduto da inter-comunicação neuronal. Por consequência, o défice cognitivo deve ser entendido como um conjunto de dificuldades de registo permanente da informação, do acesso à mesma e, sobretudo, no caso da manifestação linguística, da recombinação dos elementos cognitivo-linguísticos inscritos no hardware cerebral.

O registo da informação necessário ao processamento da linguagem requer, em primeiro lugar, capacidade para aceder à informação sensorial de tipo acústico-verbal (linguagem oral). A hipótese do défice perceptivo (Olmsted, 1966) enfatiza o peso específico deste processo. Formula-se aqui a necessidade de existir, em cada criança, uma boa discriminação de fonemas para que a correcta produção dos mesmos ocorra. Dificuldades de aprendizagem situadas nesta competência de discriminação perceptiva - precocemente reivindicada - poderão, na realidade, justificar o atraso de linguagem presente em crianças sem qualquer evidência de causalidade do mesmo.

Posteriormente, é necessário buscar diferenças inter-sonoras para as “catalogar” ou agrupar em palavras com as suas correspondentes identidades sonoras, estáveis, e estas em contextos comunicativos de maior amplitude dando assim lugar a uma dinâmica interactiva bidireccional.

O atraso de linguagem no défice cognitivo justifica-se pela insuficiência dos processos cognitivos básicos que subjazem quer ao acto de fala quer ao acto de linguagem. A linguagem instaura-se a partir de uma plataforma orgânica de base na qual se inscrevem graduais níveis de complexidade. Existem condicionantes basilares, para quaisquer tipos de

aprendizagens - as estruturas neuronais. Estas conglomeram informação particular em espaços particulares, criando redes de conhecimento que se multiplicam e comunicam entre si, levando a cabo o processamento ou tratamento de dados existentes no cérebro com vista a uma posterior resposta exterior ou produção verbal oral.

Em grande número de casos, os registos de encefalografia, ressonância magnética ou tomografia axial computadorizada não evidenciam qualquer lesão do tecido cerebral facilmente visualizável. Porém, revelam disfuncionalidades, isto é, formas de funcionamento ou actividades básicas iminentes da dinâmica cerebral que são divergentes em relação à maioria dos sujeitos.

Concebendo a disfuncionalidade como uma adulteração difusa do SNC - tomado este termo como oposição à manifesta, localizada e visualizável lesão do tecido cerebral - a disfuncionalidade cerebral abarca um sem número de categorias que revelam comprometimento cognitivo e, por inerência, comprometimento linguístico.

A presença de ligeiras disfunções cerebrais é, nestes quadros, apontada como geradora das dificuldades de linguagem, dificuldades que são traduzidas sob forma de atraso na sua aquisição e desenvolvimento linguístico.

Entre os quadros de disfuncionalidade cerebral, apelando a factores de cariz neurológico e explicativos do atraso de linguagem, constam, da literatura especializada em problemáticas da linguagem: a Disfunção Cerebral Mínima / Lesão Cerebral Inferida (Clements, Strauss e Werner, 1980); a Dominância Cerebral Mista (Orton e Delacato, 1963); as Dificuldades de Comunicação Inter-hemisférica como consequência da redução de níveis atencionais (Obrzut e col., 1981); Quadros de Integração Inter-hemisférica conduzida pelo Hemisfério Direito; Disfunção Cerebral para o processamento e uso de estratégias adequadas para levar a cabo a aprendizagem Linguística (Goldberg e Costa, 1991).

O atraso cognitivo-linguístico com base na disfunção cerebral, atende às problemáticas do processamento cognitivo, especificamente ligado a linguagem (psicolinguístico). Valoriza factores perceptivos, mnésicos, discriminativos, organizacionais (contrastos inter-fonémicos, etc), motores, bem como a eficácia do feedback auditivo. Um défice em qualquer um destes processos ou níveis de tratamento da linguagem interferirá com a capacidade de representação.

Numa visão estratificada, os níveis de actividade psicológica implicados no processamento e codificação da linguagem são correspondentes a três distintos e consentâneos momentos: (1) Percepção da fala adulta (reportório de sons e sílabas da fala alvo); (2) Organização (sons e sílabas usados por contraste entre si) e (3) Produção

(reportório de sons e sílabas produzidos). Eventuais défices maturativos que afectam qualquer uma destas dimensões poderão ser responsáveis por atrasos de linguagem.

Num plano estritamente psicolinguístico, estão em jogo os requisitos de atenção (fixação nos dados relevantes da informação), percepção (conversão dos dados captados através dos sentidos em representações abstractas) e memória. Esta última função respeita os processos de armazenamento das representações mentais, do movimento ou acto motor para a fala, dos sons (sequência dos mesmos, estruturas e regras gramaticais da língua) e de objectos e acontecimentos. A atenção e a memória, processos emergentes da estrutura cerebral (neste sentido, processos neurolinguísticos), são sempre lacunares em crianças com défice cognitivo. Por consequência, o acervo de registos, o acesso ao mesmos e, sobretudo, a busca de inter-relações entre eles cria um tipo de discurso formal e conceptualmente pobre, claramente expresso nas produções verbais destas crianças.

Um particular colectivo de crianças – crianças com diagnóstico de Perturbação da Atenção com Hiperactividade - revelam, igualmente, importantes lacunas nos processos neuropsicológicos que subjazem às aprendizagens em geral e à aprendizagem da linguagem em particular, associando-se estes quadros a diversas comorbilidades. Não se tratando de contextos onde estão presentes défices sensoriais, motores, cognitivos, emocionais ou privação sócio-cultural, estas crianças revelam sérias dificuldades para escutar, analisar/reflectir, facto pelo qual podem ser designadas de “preguiçosas” para tarefas que exijam atenção / concentração, de forma persistente. Os défices de atenção e memória aqui presentes, estão na base de disfunções em áreas cerebrais (lóbulo frontal e estruturas diencefalo-mesencefálicas) responsabilizadas por funções cognitivas executivas, tornando-as, por consequência, menos activas no processo de auto-monitorização de comportamentos.

A criança com tais características é, pois, uma potencial candidata a atraso de linguagem. Nela se revelam adulterados os factores predisponentes à aquisição e desenvolvimento da linguagem (escutar, seleccionar, registar e recuperar os dados de carácter acústico-verbal), sendo substituídos por produtos linguísticos onde prevalecem défices fonético-fonológicos, como resultado da “apressada” discriminação e do não menos veloz processamento dos sons da língua.

Um outro quadro de disfuncionalidade cerebral redundante em atraso cognitivo-linguístico é o autismo.

O requisito da disponibilidade para a comunicação (física e psicológica) para a produção da linguagem assum, ainda, um papel relevante para configuração de um atraso de linguagem. Falar pode ser visto como um comportamento que se apoia em auto-feedbacks, na medida em que tanto ouvimos o nosso interlocutor como nos ouvimos a nós próprios. Por

inerência, quanto menor a interacção, menor a apreensão tanto dos modelos linguísticos interactivos como linguístico-formais. Cabe aqui falar de atraso de linguagem no Autismo, ainda que este deva ser considerado “um caso à parte” dentro dos atrasos de linguagem

O autismo, perturbação invasiva do desenvolvimento, revela défice de desenvolvimento linguístico na razão directa do compromisso cognitivo associado a este quadro. A presença de ecolália e as dificuldades de contacto ocular reforçam ainda mais as já latentes dificuldades pragmáticas, bem assim como os aspectos formais da produção ou expressão linguística.

Falamos, pois, em atraso de linguagem na criança com perturbações da comunicação, sempre que a esta patologia se agreguem outras, mormente o défice de âmbito cognitivo-linguístico.

No vasto âmbito de quadros de disfuncionalidade cerebral com implicações cognitivo-linguísticas enquadram-se ainda os contextos de deficiência mental/défice cognitivo ou designações afins. Ainda que esta classificação do funcionamento cerebral, frente às aprendizagens, se encontre, actualmente, dispersa em outros modelos de classificação, nela se podem incluir comprometimentos linguísticos de grau ligeiro, moderado, grave ou severo.

O atraso de linguagem manifesto nos quadros de défice cognitivo pode situar-se entre dificuldades para o domínio da fonologia, sintaxe e correlatos com a semântica, podendo estender-se até situações de reduzida possibilidade de manipulação da fala e linguagem.

A actividade cognitivo-linguística é, por excelência, uma actividade cerebral e requer o uso de funções intrínsecas à mesma. A manifesta dificuldade para o apropriamento da função linguística nesta categoria de crianças, revela, por consequência, uma disfunção dos mecanismos cerebrais responsáveis pelo mesmo podendo revelar diferenciados níveis de domínio. O atraso de linguagem surge, aqui, como uma das componentes da aprendizagem (motricidade, socialização, autonomia, cognição, linguagem) passíveis de traduzirem um funcionamento cerebral com manifestas disfunções na sua dinâmica interna, disfunções estas que são definidas pelo desvio relativamente às crianças referenciadas como “normais” dentro de uma dada faixa etária.

A presença de disfunções no acto de traduzir o conhecimento em comportamento linguístico explícito abarca o amplo espectro de dificuldades na revelação do conhecimento. Síndromes como o de Landau, X frágil, Rett, Down e outros poderão ilustrar a vasta gama de contextos de défice cognitivo com atraso no desenvolvimento da linguagem

A mesma leitura deverá ser feita para o Atraso de Desenvolvimento Global Infantil, categoria paralela à do défice cognitivo e cujo estudo se vincula, de forma particular, à psicologia do desenvolvimento.

O atraso na linguagem é revelado, aqui, como mais uma manifestação de um tardio desenvolvimento nas áreas adaptativas e cognitivas. Contudo, a gradual aproximação aos padrões normativos constitui um objectivo mais expectável que o quadro anterior, sempre que sejam levados a cabo intensos programas de reabilitação neuropsicomotora e cognitivo-linguística.

Atraso de Linguagem e Défices Sensoriais de cariz periférico

Crianças com défices sensoriais de cariz periférico (surdez de condução ou inflamações frequentes do ouvido médio, otosclerosa, etc), sujeitas a privação de dados elementares para a organização da linguagem - quer a nível visual quer auditivo - são potenciais candidatos a atrasos de linguagem. No caso do défice auditivo, estima-se que este tenha uma incidência relativa de cerca de 1-3/1000 no universo dos atrasos de linguagem (Nogueira, 2002).

Nesta categoria podem-se incluir as crianças que sofrem ligeiras, porém repetidas, perdas da acuidade auditiva devido a inflamação no ouvido médio (otites), acúmulo de cerumen no mesmo, ou ainda pelas constantes inflamações na área faringo-laríngea (amigdalite, faringite, etc.), cujo vírus se pode alojar no ouvido médio pela sua ascensão através da trompa de Eustáquio. Sempre que estes fenómenos ocorrem nos períodos-chave para a instauração dos padrões básicos da aprendizagem da língua - entre os dezoito meses e os quatro/cinco anos de idade - a criança vê dificultado o acesso às nuances perceptivas, isto é, à identificação precisa dos traços diferenciadores dos sons da sua língua.

Também, a presença de demasiado ruído ambiental e a possível competitividade com o mesmo através de uma fala com elevadas intensidades, manifesta por alguns agentes educativos, pode contribuir para a “dessensibilização” da criança para os sons da língua que revelam necessidade de maior precisão discriminativa.

As dificuldades de captação e discriminação sensorial repercutem-se, sobretudo, na diferenciação entre consoantes surdas e sonoras e, de uma forma particular, na persistente substituição entre consoantes fricativas (f, v, s, z, x, j), bem assim como na presença de omissão ou distorção em palavras polissilábicas.

Os processos leitores e de escrita espontânea constituem os melhores detonadores deste tipo de conhecimento intrínseco da língua o qual assenta em juízos linguísticos despadronizados e porventura isolados do percurso etário desenvolvimental o qual na perspectiva linguística se designa de atraso de linguagem

Atraso de Linguagem e Factores inerentes ao contexto (sócio-familiar, emocional)

No âmbito dos factores inerentes ao contexto social (familiar, escolar e social), entra em jogo a necessidade de estimulação linguística suficiente, de estimulação sócio-afectiva, de estimulação cognitiva, bem como da oferta de modelos linguísticos adequados.

Os primeiros anos da vida da criança são cruciais para todo o desenvolvimento linguístico ulterior, como já foi amplamente referenciado. É na interacção dos elementos familiares de maior proximidade que a criança desenvolve as suas competências comunicativas. O envolvimento afectivo que decorre de tal interacção despoleta na criança a apetência para projectar “dizeres” que gradualmente reformula pela integração de novos elementos, os quais estão na relação directa das possibilidades neuromotoras e cognitivo-perceptivas próprias de cada faixa etária. Por consequência, a insuficiente ou ausente oferta de oportunidades comunicativas à criança traduz-se, a longo ou curto prazo, em dificuldades de linguagem.

Pais demasiado ausentes, graves privações sócio-afectivas, situações de abandono ou mesmo de manifesta conduta de agressividade directa ou indirecta, conduzem a criança para um contexto de interacção onde a carência de sustentáculos à comunicação alimenta o atraso no desenvolvimento da linguagem.

As interacções família/criança não oferecem apenas o modelo linguístico circunscrito ao contexto particular da interacção - através do recurso a fórmulas de produção simplificadas (motherese). Criam também motivação para uma apetência na base da qual se instauram as competências linguísticas da criança.

A escola e a família representam, pois, os grandes pilares desta construção, permanentemente inacabada - do saber dizer, do fazer e do querer. As brechas deste edifício representam, em última instância, as brechas de uma sociedade que menospreza as suas responsabilidades como educadores

A constelação de hipóteses explicativas do atraso de linguagem afectas ao contexto familiar inclui, simultaneamente ainda um conjunto de abordagens que apelam a um mecanismo de reforço de feedbacks foneticamente incorrectos, usados pela criança, no seu devir linguístico, ainda que os familiares tentem a ultrapassagem através da oferta do correcto modelo. Nestas situações, os familiares falam de forma normativa com a criança mas, por outro lado, reforçam (ou demitem-se de corrigir) as emissões incorrectas.

Falar exige a aprendizagem de diferentes padrões de motricidade, nos quais interferem diferentes órgãos. A sincronia motora do acto de fala requer aprendizagem persistente e sequenciada das tarefas quer formais quer conceptuais. Por consequência, deve

acontecer num percurso temporal que corresponde à interiorização ou representação interna dos referidos movimentos automáticos necessários à linguagem produtiva.

Ora, quando a produção da fala reflecte, de forma persistente, uma motricidade inadequada e a conseqüente adulteração da fala-padrão, o registo interno da mesma configura representações mais ou menos estáveis desta mesma forma, distorcida ou incorrecta, em relação à realidade normativa. Usar continuamente estes modelos particulares de produção desviada corresponde a reforçar e estabilizar padrões de movimento desajustados. Desta forma se alimentam feedbacks produtivos, foneticamente incorrectos. Nesta medida, quanto maior for o nível de estabilização dos mesmos, maior será a dificuldade de superação e maior será, por consequência, a persistência no erro ou desvio.

O atraso de linguagem aqui manifesto reveste-se, em consequência, de um perfil desvirtuado na dimensão fonética e fonológica.

Atraso de Linguagem e Factores inerentes ao estímulo linguístico

Entre as múltiplas leituras que aqui podem ser filiadas, salientamos a explicação advinda da Fonologia Natural. De acordo com estas abordagens, (Stampe, 1969; Ingram, 1979, 1983), a superação dos designados Processos Fonológicos de Simplificação (aos quais nos referimos repetidamente, ao longo desta obra) constitui-se como um fenómeno inato e universal. A progressiva eliminação dos mesmos corresponde a uma cada vez melhor representação interna dos modelos linguísticos na criança.

Os factores inerentes ao estímulo linguístico equacionam as exigências que são diferencialmente colocadas pela variedade de estruturas fonológicas da língua em causa.

Factores importantes a enumerar são o número de sílabas da palavra, o tipo de formatos silábicos presentes na palavra (consoante-vogal; consoante-consoante-vogal, etc.), a posição da sílaba na palavra (as sílabas tónicas tendem a ser melhor preservadas), assim como a frequência de uso dos vocábulos da língua.

SIGNOS DE IDENTIFICAÇÃO

Signos do atraso

O conceito de atraso abrange quadros variados que, na sua amplitude máxima de severidade, afectam todas as dimensões da língua (sintaxe, semântica). Neste sentido, o atraso não deve ser entendido como um quadro estritamente vinculado à fonologia.

De um ponto de vista empírico, a fonologia revela-se, porém, como a pedra basilar sobre a qual se constrói um sistema linguístico capaz e, inversamente, sobre a ausência da qual se desenvolvem problemáticas de atraso. Neste sentido, intervir no atraso é, prioritariamente, intervir na fonologia.

Quando se analisam os signos de um quadro de atraso, as afectações no domínio fonológico devem ser, assim, alvo prioritário de avaliação. No sentido atrás apontado, as demais esferas da língua não devem, também, ser descuradas.

O grau de atraso – maior ou menor – está de acordo com a presença de signos linguísticos numa ou em várias dimensões da linguagem. Em qualquer situação, no entanto, a fonologia está sempre afectada. O atraso de linguagem será tanto mais grave quanto mais as outras dimensões se encontrarem também afectadas.

Alguns autores (e.g., Aguado, 1994) delimitam três níveis de atraso – ligeiro, moderado e severo. Considerando os objectivos da presente abordagem, escusamo-nos a tê-los em conta para sistematizar os signos do atraso. Fazemo-lo porque resulta pouco funcional, na prática, poder atribuir alterações específicas/sinais linguísticos absolutamente identificativos a cada um desses graus de severidade.

6.1. EXPRESSÃO

Signos na Expressão

Fonética e Fonologia

Ocorrência tardia das primeiras palavras (cerca dos dois anos)

A produção de fala pauta-se por processos múltiplos de simplificação

Quando a severidade do atraso é maior, podemos encontrar:

- Fala abundante, porém de parcial ou total ininteligibilidade
- Expressão verbal mínima e com recurso a gestos

Retomando o que foi dito anteriormente, um processo de simplificação constitui a forma abreviada e incorrecta de a criança se confrontar com um sistema linguístico que não pode dominar na sua totalidade. Socorre-se, portanto, de estratégias “à sua medida” que explicitam um saber cujo referente - correspondente ao do adulto, se expressa por um outro significante – designação fonologicamente aproximada, de maior ou menor perceptibilidade ou compreensão por parte de um ouvinte não familiarizado com a criança.

Os processos mais frequentes são:

- Omissão de sílaba em tri e polissílabo
- Omissão de fonema
- Omissão de vogal/semivogal em ditongo
- Omissão de Segunda Consoante em Sílabas CCV (l, r)
- Omissão de Consoante Final em Sílabas CVC (s, l, r)
- Omissão de consoante em sílabas VC (l, r)
- Substituição entre Consoantes da mesma categoria e nos distintos formatos silábicos

- Substituição entre Consoantes de diversas categorias
- Substituição com Harmonia Consonantal
- Substituição de Consoantes Surdas por Consoantes Sonoras
- Substituição com Anteriorização/Posteriorização
- Semivocalização de Consoantes Líquidas
- Metátese – Mudança de lugar de um fonema, dentro (intra-silábica) ou fora (trans-silábica) da sílaba a que pertence
- Processo frequente a partir dos quatro anos de idade (em crianças sem problemas) e pelos seis - sete anos em crianças com atraso.
- Harmonias Consonantais – “contágio” de elementos sonoros próximos à sílaba afectada (indicativo de dificuldades de diferenciação dos traços distintivos interfonémicos)
- Distorção - desvirtuamento / adulteração da palavra a ponto de a tornar irreconhecível.

Morfossintaxe

- Vocabulário reduzido
- Morfologia verbal reduzida (frequentemente 3ª pessoa e tempo presente) ou uso de infinito
- Dificuldades no uso de orações coordenadas e subordinadas
- Erros de concordância gramatical com possível ausência de palavras funcionais)
- Uso de vocabulário com palavras muito gerais (grande frequência de uso)
- Usos de linguagem bastante restritos
- Omissão de pronomes reflexos
- Dificuldades na contracção da preposição (em, de) com o artigo (o, a)
- Baixo uso de conjunções
- Início da construção morfosintáctica pelos três anos e com frequente recurso a protopalavra
- A Longitude Média do Enunciado inferior ao esperado para a idade cronológica
- Enunciados de curta extensão e presença possíveis erros gramaticais
- Uso do gesto como suporte à comunicação
- Uso de pronomes pessoais a partir dos quatro anos
- Morfossintaxe elementar, frequentemente reduzida à estrutura canónica (S-V-O)
- Diminuto uso de relações espaço-temporais e qualificativos em enunciados de curta extensão.

6.2. COMPREENSÃO

Signos na Compreensão

- Processo frequentemente superior à expressão
- Boa adaptação a situações do quotidiano pelo que induz a um domínio normal da compreensão
- Dificuldades na ordenação sequencial de acontecimentos e síntese de dados
- Dificuldades na compreensão de frases na passiva e interrogativa negativa
- Dificuldades no reconto de histórias (sobretudo na ausência de indicadores gráficos)
- Compreende ordens simples mas apresenta lacunas na compreensão de ordens complexas (duas ou mais ideias subjacentes)
- Dificuldades em Memória Auditiva e Memória Sequencial
- Dificuldades de repetição de frases

Todo este vasto leque de possibilidades de ocorrência de erro fonético, fonológico ou fonético-fonológico pode constituir-se como a expressão de um Atraso de Linguagem, isto é, um desfasamento cronológico ou um retardamento nos processos que consubstanciam a produção linguística infantil.

Em síntese, a organização dos fonemas em palavras com sentido é mediada pelos processos decorrentes no plano da retro-alimentação. A forma como a criança produz (“mal”, de forma desviante) gera novas produções desviantes. Se a criança não obtém produções correctas de forma isolada (fonema) menos o fará de forma integrada (fonemas na palavra). Na medida em que a criança oferece, a si mesma, modelos errados – fruto de uma incorrecta articulação - a representação fonológica dos mesmos resulta deficitária e, porquanto geradora de um sistema fonológico insuficiente/deficitário.

Nesta perspectiva, a criança produzirá tanto pior quanto pior se escute a si mesma, de forma repetida. Tal repetição inscreve, de forma progressiva, registos inapropriados - tão mais difíceis de ultrapassar quanto maior for a quantidade de repetições e consequente nível de representação ou de conhecimento (incorrecto). Cabe aqui explicitar o ditado popular “de pequenino se torce o pepino” pois, na verdade, quanto menor for o domínio representacional (de conhecimento), mais fácil é a substituição de um modelo incorrecto por um mais adequado, já que o primeiro ainda não se instalou de forma demarcada, tornando-se, portanto, mais flexível à mudança. Nestas condições, será mais fácil uma re-aprendizagem.

Nos factos aqui descritos justificam-se algumas das dificuldades de escrita latentes em crianças no início – e em alguns, no âmbito de processos posteriores - da aquisição da linguagem escrita.

7. FALANTES TARDIOS: CARACTERIZAÇÃO

A fluidez de fala e linguagem de crianças nascidas prematuramente e o aumento da sobrevivência dos bebés prematuros fez com que houvesse, também, uma crescente preocupação com a qualidade de vida e o desenvolvimento dessas crianças. Assim, vários estudos foram realizados e apontaram a prematuridade como um factor de risco para o atraso no desenvolvimento global, incluindo alterações da fala, linguagem e aprendizagem

Nas crianças nascidas prematuramente, o atraso na aquisição e no desenvolvimento da linguagem é uma das desordens da comunicação oral mais descritas na literatura. Segundo Reed, este descreve que a linguagem possui cinco componentes básicos: fonológico, semântico, sintáctico, morfológico e pragmático; e cada um faz parte de um sistema que todos os falantes de uma mesma língua devem aprender para que a comunicação seja eficiente. Assim, o atraso de linguagem pode comprometer todos os componentes linguísticos e ocorre quando uma habilidade específica da linguagem tarda a surgir ou a desenvolver-se. Porém, a aquisição desta habilidade pode dar-se na mesma sequência das crianças que têm desenvolvimento normal.

Na bibliografia encontrada, referente à linguagem em crianças prematuras ainda não existe um consenso sobre qual o componente linguístico estaria mais comprometido. As controvérsias sobre os resultados dos estudos provavelmente decorrem da diversidade dos aspectos da linguagem avaliados (compreensão, emissão, recepção, vocabulário), dos métodos e testes utilizados e da faixa etária estudada, que varia de 1 a 8 anos de idade.

Também os estudos que procuram detectar mais precocemente os desvios no desenvolvimento da linguagem avaliaram as crianças na faixa etária de 18 a 36 meses. Isto leva em conta que o aparecimento das primeiras palavras ocorra por volta dos 12 meses de idade. Sabemos que entre os 18 e 24 meses as crianças apresentam uma grande expansão de vocabulário, sendo que aos 24 meses elas têm um léxico de 200 a 300 palavras e combinam duas palavras numa frase. Já aos três anos de idade uma criança deveria ter um vocabulário activo, ou seja, suficiente para uma comunicação efectiva num ambiente social. O início tardio da fala é tido por alguns autores como preditivo de alterações de linguagem posteriores.

Porém, sobre a fluência em crianças prematuras, não foram encontrados estudos específicos, embora alguns citem que a prematuridade é um factor de risco para desordens nessa área. Deste modo, a fluência pode ser definida como o fluxo contínuo e suave de produção da fala, sendo variável de criança para criança e alterando-se ao longo do desenvolvimento. Na fase pré-escolar, a expansão do vocabulário e o aumento da

complexidade sintáctica estão relacionados com o aumento das rupturas na fala. Observam-se, posteriormente, uma tendência à estabilização da fluência quando as crianças adquirem maior domínio linguístico-fonológico e morfo-sintáctico, semântico e pragmático.

Considerando que a fluência da fala reflecte o processamento discursivo, estudos sobre o perfil da fluência podem fornecer dados objectivos tanto para a avaliação inicial quanto para o acompanhamento do desenvolvimento da linguagem de crianças nascidas prematuramente.

8. METODOLOGIA

Investigação. Opções. Variáveis. Hipóteses

Opções

Os Inventários do desenvolvimento comunicativo MacArthur constituem um instrumento válido e fiável para a avaliação do desenvolvimento comunicativo e linguístico de crianças de curta idade (de 8 a 15 meses e de 15 a 36 meses).

Porque em Portugal, depois de feita uma pesquisa circunstanciada, não encontrei escalas de desenvolvimento passíveis de darem conta da avaliação da linguagem nestas faixas etárias, senti-me invadida pela curiosidade e, simultaneamente, necessidade de me envolver (neste momento apenas sob forma de um projecto que será, posteriormente materializado por mim e muitos outros colegas que à educação de infância se dedicam) na passagem deste tipo de escalas.

Feita a análise de um artigo sobre o tema (.....) este proporcionou-nos dados a partir da adaptação das escalas de MacArthur e da sua aplicação ao galego, numa amostra de 722 crianças galego falantes, entre 8 e 30 meses de idade.

O mesmo nos fornece pontuações médias e desvios padrão para os diferentes itens da escala. Conduz, ainda, a uma análise dos resultados obtidos e a uma análise preliminar do tipo de vocabulário utilizado empregue nos diferentes pontos do desenvolvimento. Por último, fornece dados sobre a fiabilidade das escalas.

Numa tentativa de “copiar” o modelo de actuação para avaliação, mediante a respectiva escala, foram extraídos dados que permitem inferir da relevância da aplicação, para o conhecimento linguístico das crianças falante do P.E.

A avaliação inicial do desenvolvimento das capacidades linguísticas e comunicativas revela uma importância prática capital, para o projecto a que me proponho, uma vez que a detecção precoce de crianças com potenciais problemas, constitui o fundamento e o guia para iniciar o mais cedo possível uma eventual intervenção.

Vários estudos têm sugerido que uma intervenção precoce, realizada antes de um problema se cristalizar, constitui a forma mais eficaz de aceder ao nível de desenvolvimento característico, das faixas etárias em débito. Na verdade, quanto mais uma criança persistir num caminho de produções desviadas, mais difícil será recuperar uma trajectória evolutiva normal (Cichetti, 1993)

A existência de instrumentos de avaliação do desenvolvimento linguístico inicial permitirá também, comparar a evolução inicial com desenvolvimentos posteriores que

seguem os indivíduos, tornando desse modo, o desenrolar do desenvolvimento em diferentes períodos.

No entanto, até muito recentemente, a avaliação do desenvolvimento comunicativo e linguístico inicial era algo difícil de realizar, se considerarmos que se trata de uma população tão jovem (inferior a três anos de idade), para a qual difícil se torna levar a cabo uma tarefa de carácter muito directivo. Por tal motivo se justifica que a maior parte das provas tenham sido padronizadas com grupos de crianças com mais de 3 anos.

Crianças muito pequenas, como referido, requerem muito tempo de observação directa (da criança) e indirecta (através de familiares). Por todas estas razões, recentemente, tem vindo a aumentar o interesse pelo emprego de questionários paternos como um instrumento de avaliação das habilidades comunicativas e linguísticas em crianças. Este dado não é novo, porquanto há já muito tempo que, nos múltiplos testes padronizados para avaliar o desenvolvimento psicológico das crianças, foram incluídas perguntas para os pais, acerca do comportamento dos seus filhos. Tal acontece com as escalas de Batelle, Brunet-Lezin ou o teste Bayley.

Inventários ou listas de comportamentos das crianças, questionando aos pais, foram também, largamente utilizados, ainda que se tenha revelado a utilização de relatórios paternos com algum índice de subjectividade.

Descrição do Instrumento

Recentemente, os inventários de desenvolvimento comunicativo desenvolvimento de MacArthur (Communicative Development Inventories: CDI) surgiram como uma ferramenta útil para o estudo do desenvolvimento comunicativo e linguístico (Fenson, Dale, Reznick, Thal, Bates, Hartung, Pethick e Reilly, 1993; Fenson, Dale, Reznick, Bates, e Thal Pethick, 1994).

Estas escalas tiveram um claro precedente em trabalhos anteriores de Elisabeth Bates e colaboradores (Bates, Benigni, Bretherton, Camaioni e Volterra, 1979; Bates, e Bretherton Snyder, 1988), os quais aplicaram (às próprias crianças) e explicaram tais listagens, detalhadas, aos pais os quais deviam oferecer os pertinentes dados relativos a comportamentos e produções linguísticas, a fim de servirem de objecto de análise para estudos longitudinais sobre a aquisição da linguagem produtiva da criança.

Estas escalas de MacArthur, destinadas a reduzir o risco de subjectividade atribuída aos questionários circunscritos pelos pais, usam algum tipo de princípios tais como o uso de itens lexicais e questões sobre o emprego de morfemas e uso de estruturas muito precisas e concretas, no uso do reconhecimento de comportamentos em vez de recordações e o

interesse em comportamentos emergentes que não requerem ou exigem o emprego da retrospecção.

As escalas de MacArthur apresentam, portanto, uma série de vantagens sobre outros instrumentos e técnicas que avaliam as capacidades das crianças muito pequenas, a saber:

1) Em primeiro lugar, os pais proporcionam informações fiáveis e representativas das competências linguísticas dos seus filhos pequenos. Devido ao contacto prolongado que têm com os seus filhos, estando bem familiarizados com os recursos comunicativos e linguísticos que usam.

Tal como anteriormente salientado, é difícil obter um repertório representativo das habilidades em crianças pequenas através de esporádicas observações de bebés. Nestas idades os seus comportamentos comunicativos e linguísticos podem ser imprevisíveis no momento em que nos propomos observar, podendo correr o risco de eliminar ou ignorar muitos comportamentos que, realmente, existem no seu repertório de habilidades. Muito mais complicado ainda é a utilização de testes padronizados.

2) Em segundo lugar estas escalas apresentam um custo reduzido, em termos de tempo e dinheiro, uma vez que são de fácil implementação, aplicação e de fácil compreensão para os pais que a venham a utilizar.

Em geral, o seu preenchimento não deve levar, normalmente, mais de 30 ou 45 minutos. Assim, o seu custo económico é muito baixo, não exige mais do que uma pequena brochura / formulário e um lápis. Além disso, revela-se de grande utilidade em vários contextos: clínico, educativo, investigativo.

3) Em terceiro lugar permitem a avaliação do desenvolvimento comunicativo e linguístico em amostras muito amplas de sujeitos e de modo tão cómodo, pelo que supera as limitações de outras técnicas (observação da linguagem espontânea ou aplicação individual de testes padronizados).

Esta virtude é especialmente importante se tivermos em conta a extrema variabilidade individual que existe no desenvolvimento linguístico. A obtenção de dados, de amostras numerosas de muitas crianças é fundamental para apreciar melhor as diferenças individuais.

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

A sua aplicação tem permitido investigações interessantes sobre o desenvolvimento léxico (Caselli, Bates, Casadio, Fenson, Sanderl e Weir, 1995), ou sobre as diferenças individuais no desenvolvimento comunicativo (Fenson, Dale, Bates, e Reznick Thal, 1994). A existência de um instrumento comparável, em várias línguas irá potenciar os estudos comparativos.

As escalas MacArthur, na sua versão original apresentam duas versões diferentes. A primeira, denominada "As palavras e os gestos" para crianças entre 8 meses e 15 meses de idade, e uma segunda forma, intitulada "As Palavras e orações" para crianças entre 16 e 30 meses de idade. As mudanças importantes evolutivas em curso nestas idades (Messer, 1994), tornam necessário encontrar formas de avaliar novas competências emergentes que sejam diferentes.

Sobre a escala para crianças mais novas, "As palavras e os gestos", esta consta de duas partes. A primeira parte, denominada Primeiras palavras, consiste em 5 subsecções: 1) A compreensão inicial da linguagem; 2) Frases (compreensão de frases); 3) Formas de falar; 4) Lista vocabulário: compreensão; 5) Lista de vocabulário: produção. Essencialmente esta primeira parte visa captar o grau de conhecimento linguístico inicial das crianças: reacções iniciais à linguagem (se, por exemplo, se passeia e é chamado pelo seu nome), compreensão do contexto de frases simples em contexto (por exemplo, "dá-me" "queres mais?"), estilos iniciais do uso da linguagem (mais ou menos imitativo), e, acima de tudo, o vocabulário que compreendem e que, para além de entender, dizem as crianças (produção).

A lista do vocabulário está organizada em 19 categorias: interjeições e sons de animais e de coisas, alimentos, brinquedos, nomes de animais, verbos etc.

A segunda parte, denominada por Gestos e acções, consiste nas seguintes subsecções: 1) Primeiros gestos comunicativos; 2) Jogos e rotinas; 3) Acções com objectos; 4) Fazer com os pais; 5) imitação de outras acções de adultos; e 6) Jogo simbólico (objectos que usam como se fossem outros).

Essencialmente esta segunda parte, trata de fazer uma avaliação da habilidade para usar gestos comunicativos ("estica o braço para mostrar que alguma coisa está na sua mão? "...), participar na rotinas diárias e situações de jogo social (cucú, palma palmítico ...), a realizar acções funcionalmente adequadas com objectos (pentear o cabelo com um pente...), imitar comportamentos de criança e cuidado dos adultos com os bonecos (alimentar uma boneca, abraçá-la...), imitar comportamentos realizados por adultos (varrer, pregar com um martelo...), nos quais se revela, claramente a actividade do jogo simbólico.

Este tipo de comportamentos simbólicos precedem a linguagem ou são contemporâneos das primeiras formas de expressão linguística ao mesmo tempo que se

descobriu um alto grau correlacionado com o aparecimento as primeiras palavras (Bates et al., 1979; Camaioni e Laicardi, 1985; Volterra e Erting, 1990; Acredolo, Goodwin, e Horobin Emmons, 1999).

O formulário para crianças de 16 a 30 meses, "Palavras e frases", consta igualmente de duas partes. A primeira parte, designada *Primeiras palavras*, consiste, essencialmente, de uma "lista vocabulário" para avaliar a produção, organizada em 22 categorias, e uma segunda subsecção " *como usa e entende a linguagem a criança*", que visa avaliar a forma como a criança utiliza a linguagem para se referir a objectos que não estão presentes, as acções que ocorreram no passado, ou que ocorrerão no futuro, etc.

Pretende-se, fundamentalmente, através dos dados anteriormente explicitados, uma avaliação do vocabulário produzido pela criança.

A segunda parte, designada *Orações e gramática*, é constituída por 5 subsecções: 1) Terminações das palavras I (regular sufixos); 2) Formas das palavras (morfemas irregulares), 3) Terminações das palavras II (sobre-regularizações); 4) frases (uso e exemplos de 3 frases já produzidos pela criança, cujo LME é medido posteriormente: LME3); e 5) Complexidade das frases nas quais os pais devem indicar qual, de entre uma série de pares de frases apresentadas, qual é a mais parecida com a forma como o seu filho ou o seu filha exprime uma ideia, sendo uma delas mais evoluída gramaticalmente do que a outra.

Nesta segunda parte, avaliam-se os avanços no uso de morfemas nominais e verbais, assim como e o grau de complexidade das estruturas sintácticas empregue pelas crianças.

Além disso, no final de cada uma das formas de inventário existiam uma série de questões que pretendiam recolher informações sobre o meio ambiente linguístico da criança, a sua história (peso ao nascer, prematuridade, doenças, problemas auditivos ou de linguagem...), ordem nascimento, quem se ocupou e tratou principalmente dos seus cuidados, sobre a profissão e o nível educacional dos pais, etc.

Dadas as excelentes características do ensaio e da sua grande utilidade para realizar uma avaliação mais precoce do desenvolvimento comunicativo e linguístico das crianças, achamos oportuno fazer, inicialmente, uma tradução para o português, matéria esta que constitui grande parte deste trabalho inerente à Metodologia de trabalho que se insere neste Projecto de investigação.

Procedimentos

Em primeiro lugar elaboramos o conteúdo das tabelas MacArthur, com base, por um lado, na versão original desenvolvida nos EE.UU. (Fenson et al., 1993, 1994) e na versão desenvolvida para o português de Portugal e, por outro, nos dados longitudinais do processo

de aquisição de linguagem em grupos de crianças falantes do português de que disporá a investigação, e vários estudos anteriores sobre aquisição do português.

Tendo mantido a mesma estrutura e de distância da versão em Inglês, mas essa adaptação tem um significado profundo de transformação dos conteúdos de todos os itens, como é a lógica de lidar com as diferentes línguas. A mudança é particularmente significativa nos parágrafos da segunda parte (Orações e gramática) como para as crianças entre os 16 e os 30 meses, de modo a avaliar o desenvolvimento morfológico e sintáctico, mas as mudanças também têm sido importantes no momento da definição das palavras da lista de vocabulário em ambos os formulários ou na segunda parte (gestos e acções) como para crianças de 8 a 15 meses.

Uma vez desenvolvida a versão preliminar será aplicada a uma pequena amostra piloto de 24 mães para verificar e comprovar a fácil compreensão das questões, da idoneidade dos itens empregados e para recolher palavras usadas pelas crianças e não incluídas na lista de vocabulário.

Com modificações incorporadas será, posteriormente, elaborada a versão final, a qual será aplicada ao máximo número possível de mães/pais de crianças nesta faixa etária.

A lista de vocabulário na versão Portuguesa consistirá, inicialmente, em 385 palavras para a forma Palavras e gestos, e de 718 para a forma Palavras e frases, e manterá a mesma estrutura e os parágrafos que o original E.U..

Aos 9 meses depois da aplicação, voltar-se-á a passar a escala Palavras e frases para 41 mães, a fim de obter a correlação entre as pontuações obtidas (correlação de Pearson), como um índice de fiabilidade do teste. Destes, verificaremos quantas tinham

Sujeitos

Na versão final (Inventário para o Desenvolvimento Habilidades Comunicativas: IDHC) será aplicada a uma amostra superior a 500 pais de crianças falantes do português (ambiente familiar monolingué português) ou a viver em um ambiente familiar bilingue.

As mães (também alguns pais) serão abordados directamente quer pelos educadores do infantário quer mesmo por alunos do ensino superior que se proponham colaborar neste projecto.

A amostra compreenderá rapazes e raparigas e procurar-se-á recolher uma grande diversidade de níveis sócio-culturais e educacionais dos níveis dos pais.

O português será a língua familiar para os sujeitos a avaliar, serão consideradas as habilitações dos pais bem assim como a percentagem de crianças que apresentam sinais de distúrbios de audição e linguagem, normalmente identificados mediante a presença de mais de 3 infecções do foro otorrinolaringológico, por ano.

Possam ser extrapolados com realismo aos da população de referência.

Os dados serão recolhidos a partir do número de crianças que responda com a escala das Palavras e gestos (8-15 meses) e de crianças com as escalas das Palavras e orações (16-30 meses).

Variáveis

Deste modo, teremos como variáveis *dependentes*, passíveis de análise, as médias e desvios padrão para as diferentes vertentes de palavras e gestos (8 - 15 meses) as seguintes:

- Compreensão inicial da Linguagem
- Compreensão de frases
- Maneiras de falar
- Compreensão de palavras
- Produção de palavras
- Primeiros gestos comunicativos
- Jogos e rotinas
- Acções com objectos
- Fazendo com os pais...
- Imitação de outras acções
- Total de gestos e acções

Variáveis Dependentes para a faixa dos 15 a 36 meses.

• As médias e desvios-padrão para este segundo protocolo de avaliação centrar-se-ão nos valores obtidos a partir das diferentes vertentes de análise do conhecimento aqui contempladas, e relativos a:

- Interjeições e Sons do Ambiente
- Animais (Verdadeiros ou de jogo)
- Veículos
- Jogos
- Alimentos e Bebidas
- Roupa e outras coisas de vestir
- Partes do corpo
- Utensílios de casa
- Móveis
- Objectos do Exterior
- Lugares
- Gente e pessoas

- Costumes, rotinas e fórmulas funcionais
- Verbos
- Palavras descritivas
- Palavras sobre o tempo
- Pronomes e adjectivos
- Palavras para perguntar
- Preposições e advérbios de lugar
- Quantificadores e artigos
- Verbos auxiliares
- Palavras conectivas
- Como a criança usa e entende a linguagem
- Dados gramaticais (terminação de palavras, formas, frases, complexidade de frases)

Variáveis Independentes

- Sexo,
- Idade,
- Localidade,
- Nível sócio-económico dos pais,

As escalas MacArthur estão a converter-se em provas de referência a nível mundial para realizar a avaliação do desenvolvimento comunicativo e linguístico em crianças pequenas. A sua existência permite ultrapassar a falta de métodos de avaliação do desenvolvimento da linguagem em idades tão precoces.

O desenvolvimento e a implementação da versão da escala do português a uma amostra de x sujeitos que envolvem o desenvolvimento de uma ferramenta útil para avaliar o desenvolvimento comunicativo e linguístico das crianças falantes do português ou bilingues. Ao mesmo tempo, pensamos venha a constituir uma valiosa referência para a elaboração de outras versões para crianças falantes de línguas do estado pela proximidade cultural existente.

Os resultados obtidos noutros países têm indicado que as escalas são um instrumento sensível para detectar as mudanças evolutivas que ocorrem e produzem nestes grupos etários.

Além de ser uma ferramenta útil para avaliação, os dados recolhidos pensamos venham a fornecer uma riqueza de informações que torna possível um conhecimento mais profundo do desenvolvimento comunicativo linguístico inicial.

Reflexão

A partir das observações e tratamento de dados sobre a escala que tem vindo a ser explicitada (MacArthur 8-15 e 15-36 meses de idade) o exposto neste projecto estaremos perante uma população que nos poderá oferecer indicadores de desenvolvimento, na vasta dimensão das competências linguísticas da criança até aos 36 meses.

O objectivo da investigação é o de desenvolver e obter dados normativos para a adaptação para o português das escalas de MacArthur.

Depois da adaptação de que carece ser levada a cabo para a nossa comunidade linguística, portuguesa, muitas inferências serão possíveis extrair quanto a padrões de desenvolvimento linguístico infantil. A detecção de crianças com uma linguagem emergente demasiado tardia será, a nosso ver, um dos preciosos contributos deste protocolo de avaliação em idades tão precoces.

Considerado este um projecto Megalómano para ser levado a cabo por uma única pessoa e pensando que ele se prolongará no tempo, fazendo eu parte dele, como me proponho, muitos dados poderei colher. Eles serão extraídos não só por parte das crianças a quem eu possa vir a, individualmente, observar, dos pais das mesmas, através dos contactos que se tornam necessários levar a cabo e, sobretudo, do intercâmbio comunicativo resultante da aproximação entre várias profissionais que a este projecto venham, tal como eu, a participar, partilhando seus Seres e seus Saberes.

9. CONCLUSÃO

Quanto se pretende, através deste projecto, será aceder à possibilidade de encontrar indicadores que, depois de devidamente tratados pela estatística, nos ofereçam elementos acerca dos padrões de desenvolvimento linguístico.

O leque de idades aqui abrangidas permite-nos inferir do relevo que uma investigação desta natureza pode manifestar. Na verdade, muito pouco sabemos acerca das primeiras palavras que, em português, a criança contemporânea emite aos 18 meses, aos 24 ou 30 meses. Imaginamos que um determinado número de vocábulos corresponde a um desempenho "normal/anormal" sem, no entanto, se saber quais e quantos vocábulos, em média a criança em seu normal devir pessoal, comunicativo e linguístico apresenta como adquirido.

Por consequência, uma investigação levada a cabo através deste instrumento, depois de encontrado o patamar-base de acesso à sua tradução e adaptação, o estarmos seguras se constituirá como forte preditor quer das competências de carácter global, quer daquelas que são específicas ao domínio interactivo, comunicativo da criança, nestas faixas etárias.

Pensamos ainda - preocupação central reflectida na explanação da parte teórica deste projecto de investigação – que depois da possibilidade de aceder aos dados estatísticos, emergentes da extracção dos elementos constantes da "leitura" que o número estipulado para as primeiras avaliações nos podem oferecer, seguramente chegaremos à pergunta-preocupação central:

Quando poderemos definir que estamos perante uma criança com Atraso de linguagem ou perante uma criança com Apenas Emergência tardia da linguagem?

Inúmeras são, neste momento, as reflexões face a uma futura aplicação deste projecto no campo ou terreno próprio à investigação deste projecto.

Os obstáculos a enfrentar, atrevendo-me eu a emitir um juízo de carácter futurista, constituir-se-ão em várias frentes ou categorias podendo, de uma forma simplista, agrupar-se:

- Relativos à disponibilidade dos pais
- Relativos à vontade dos pais em colaborar (dada a extensão do protocolo);
- Disponibilidade dos educadores, em geral;
- Disponibilidade das instituições em particular

Por sentir-nos, desde já, deste projecto, parte integrante, tudo faremos para lhe dar continuidade (uma vez que já levamos a cabo a tradução para o português, da edição em castelhano) pois corroboramos a preocupação de tantos profissionais de educação e também de pais, em saber quando é que uma criança pode ou não ser considerada falante tardia, quais os seus reflexos na sua vida académica futura, e, sobretudo, da necessidade de ser atendida, precocemente, na função de explicitar, verbalmente, o seu saber, sob forma de produtos linguísticos.

Sendo o objectivo da investigação o de desenvolver e obter dados normativos para a adaptação para o português, um grande desafio nos foi proposto inicialmente.

Neste momento, sentimos que o enriquecimento obtido durante todo este percurso de realização escrita deste projecto – quer através da reflexão levada a cabo na parte teórica, quer pela análise, detalhada, de todos os ítems do referido protocolo - constituiu o maior contributo para que a nossa estrutura prévia de saberes se “reorganizasse”, não apenas em relação à aquisição da linguagem em crianças sem aparente problema, mas também quanto aos sintomas revelados por crianças com um desenvolvimento desviado ou desvirtuado, quando a sua idade já não o justifica.

Tal amplitude de estudos ou abordagens bibliográficas que necessitamos consultar possibilitou, desde já, um vasto horizonte que se revela, por um lado gratificante, por outro auspicioso de novos saberes e experiências.

Encarado este um projecto de dimensões Grandiosas, Pertinentes e Colossais para ser levado a cabo por uma única pessoa e pensando que ele se prolonga no tempo, dispendo-nos desde já a fazer parte integrante do mesmo, na certeza de que, através dele poder vir a Muito dar - em trabalho de pesquisa e exploração - e também a Muito poder receber, através da imensidão de conhecimentos que poderemos extrair das várias subprovas que integram a globalidade desta análise da linguagem produtiva e compreensiva, dos 8 aos 36 meses, da criança portuguesa.

Findo este trabalho que se relaciona com o Projecto de investigação levado a cabo no final desta Pós-graduação, ainda que fisicamente tenha representado um esforço prestes a ultrapassar as nossas humanas (físicas e intelectuais) capacidades, sentimos, com verdade, a necessidade de continuar este “trabalho de casa” nas férias que se avizinham, das quais tanto carecemos!

O designado “repouso do guerreiro” não significa desistência mas sim, recobrar de forças! Pensamos que assim, connosco, venha a acontecer, relativamente a este esboço de projecto.

10. BIBLIOGRAFIA

- AFONSO, C., E...o depois da escola? In Saber (e) educar, 2, Porto, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 1997.
- AFONSO, Carlos (2005). “Inclusão e mercado de trabalho – papel da escola na transição para a vida adulta de alunos com NEE”, Saber (e) educar, 10. ESE de Paula Frassinetti
- AIMARD, P.; ABADIE, C., Intervención Precoz en los trastornos del lenguaje del niño, Barcelona, Editorial Toray Masson, 1992.
- AINSCOW, Mel (1996). Necessidades especiais na sala de aula, um guia para a formação de professores. UNESCO. Lisboa: IIE/UNESCO.
- AINSCOW, Metal., Caminhos para as Escolas inclusivas. (1998) Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- Aprendizagem, Ensino, Avaliação, Coordenação de edição da versão portuguesa:
- BAIRRÃO, J., Subsídios para um modelo de integração in Encontro sobre integração da criança e do jovem deficiente (1981) Lisboa, Fundação Gulbenkian.
- BAKER, Collin (2001). Foundations of Bilingual Education and Bilingualism, Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters Ltd (3th edition).
- BARBOSA, J. M., Fonologia e Morfologia do Português, Coimbra, Editora Almedina, 1994.
- BAUTISTA, R., Necesidades educativas especiales, Madrid, Ediciones Aljibe,.
- BAUTISTA, R., Necesidades educativas especiales, Málaga, Ediciones Aljibe, 1993
- BEFI-LOPES DM, Galea DES (2000). Análise do desempenho lexical em crianças com alteração no desenvolvimento da linguagem. Pró-Fono.
- BENARD, A., in SILVA, M; TAMEN, M. (coord.).(1993) Sistema de Ensino em Portugal, Lisboa, Fundação Gulbenkian, 1981.
- BOGDAN, Robert, BIKLEN, Sari (1994). Investigação Qualitativa em Educação. Porto: Porto Editora.
- BOUTON, C.P., O desenvolvimento da linguagem, Lisboa, Moraes Editores, 1977.
- CAMPOS, Dinah M. de S. (1986). Psicologia da Aprendizagem. Petrópolis: VOZES.
- CANÁRIO, Rui (2006). A escola – da igualdade à Hospitalidade. In Rodrigues, David (org). Educação inclusiva. Estamos a fazer progressos?. Lisboa: FEEL, 31-45
- Conselho da Europa (2001) Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas,
- CORREIA Miranda Luís. 2003 Educação Especial e Inclusão, Porto Editora.
- CORREIA, L. M., Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares. 2003 Porto, Porto Editora.

- CORREIA, L. Miranda, Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares, Porto, Porto Editora, 1997
- COSTA, A. M., A escola inclusiva: do conceito à prática in *Inovação*, 9, pp. 151-163, 1996.
- COSTA, A. M., Educação especial in *Sistema de ensino em Portugal*.(1984) Lisboa, Fundação Gulbenkian.
- Davies, Alan, (1990) *Principles of Language Testing*, Oxford: Basil Blackwell.
- Departamento do Ensino Básico/ME, *A Criança Diferente*.
- Ellis, Rod (1994) *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- ESTEBAN, Maria Teresa (2001). *O que sabe quem erra? Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar*. Rio de Janeiro: DP&A
- FELGUEIRAS, I., *As crianças com necessidades educativas especiais: como as educar?* (1994). in *Inovação*, 7 (1), Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- FERNANDES, H, *Educação Especial: Integração das Crianças ou Adaptações das Estruturas de Educação*. (2002) Braga. Edições APPACDM.
- FLICK, Uwe (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- FONSECA, V., *Reflexões sobre a Educação especial em Portugal* (1980) Lisboa, Moraes Editores.
- FRONKLIN, V.; RODMAN, R., *Introdução à Linguagem*, Coimbra, Editora Almedina, 1983.
- GARCIA, Pilar P. (1990). *La Dislalia, naturaleza, diagnostico y rehabilitacion*. Madrid. CEPE.
- GONZALEZ, M. M., *Como detectar al niño con problemas del habla*, México, Editorial Trillas, 1994.
- GONZÁLEZ, M. Toledo, *Fundamentos de Neurología para Educadores*, España, Ideo Sevilla, 1994.
- GOODMAN, S.; ACREDOLO, L., *A Linguagem do Bebê*, Lisboa, Edições Cetop, 1998.
- GUENTHER, Zenita C. (2000). *Desenvolver Capacidades e Talentos. Um Conceito de Inclusão*. Petrópolis: Vozes.
- HAGE SRV, Guerreiro MM (2001). *Distúrbio específico do desenvolvimento da linguagem: subtipos e correlações neuroanatômicas*. Pró-Fono.
- HEGARTY, S., *Reviewing the literature on integration in European journal of special needs education*, 8 (3), 1993.

- HEGARTY, Seamus (2006). “Inclusão e educação para todos: parceiros necessários”. In Rodrigues, David (org). Educação inclusiva. Estamos a fazer progressos?. Lisboa: FEEI
- ISOTANI SM. O desenvolvimento de crianças nascidas prematuramente no terceiro ano de vida. [Dissertação de Mestrado](2001). São Paulo: Escola Paulista de Medicina da Universidade Federal de São Paulo.
- KIRK; GALLAGHER, A Educação da Criança Excepcional, Martins Fontes, 1987.
- KONG, Bobath, Trastornos Cerebro Motores en el Niño, México, Ed. Panamericana, 1992.
- LATAILLE, Yves et al. Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em discussão(1992). SP, Summus.
- LAW, James (2001). A IDENTIFICAÇÃO PRECOCE DOS DISTÚRBIOS DA LINGUAGEM NA CRIANÇA. Rio de Janeiro: REVINTER.
- LENNEBERG, E. H., Fundamentos Biológicos del Lenguaje, Madrid, Editorial Alianza Universidad, 1985.
- LESSARD-HÉBERT et al. (1994). Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas. Lisboa: Instituto Piaget.
- LIMA, Rosa (2000). Linguagem Infantil, da Normalidade à Patologia. Braga: APPACDM.
- LIMA, Rosa (2003). DESENVOLVIMENTO FONOLÓGICO INFANTIL NO NORTE DE PORTUGAL. Tese de Doutoramento. Salamanca.
- LIMA, Rosa (2005). Aprendemos a Consoante /r/, Guia para a aprendizagem do fonema /r/ em todos os contextos silábicos. Cadernos para Reeducação. Braga: APPACDM.
- LIMA, Rosa (2007), “Avaliação da Linguagem: Propostas e Estudo de Caso em torno da Dimensão Fonética”, Cadernos de Estudo, 5, ESE Paula Frassinetti, p. 73-93.
- LIMA, Rosa Maria (2006) – Loto Fonético. Material para Reeducação da Linguagem, Fichas, Edição de Autor, 2ª Edição.
- LIMA, Rosa Maria (s.d.) – Gestuário Complementar para aprendizagem da articulação dos fonemas do português. Material para Reeducação da Linguagem. Fichas, Edição de Autor.
- LIMA, Rosa. Avaliação da Fonologia Infantil, Prova de Avaliação Fonológica em Formatos Silábicos. Centro de Estudos da Criança Universidade do Minho. (2008). Coimbra: Edições Almedina
- LOPES, José, Alunos com Dificuldades de Aprendizagem, Vila Real, UTAD, 2000.
- MADUREIRA, Isabel Pizarro, LEITE, Teresa Santos. NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS. Lisboa: Universidade Aberta.(sem data).

- MAGALHÃES LC, Barbosa VM, Lopes KC, Paixão ML. Estudo longitudinal do recém-nascido prematuramente: avaliação na idade pré-escolar. Rev. Bras. Neurol. 1999.
- MENDES, Mafalda e Fausto Caels (2005) “Diversidade Linguística na Escola – uma problemática global” in Projecto Diversidade Linguística na Escola Portuguesa, Primeiros Resultados(CD-ROM), Lisboa: ILTEC-DGIDC.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1998) 1.º Ciclo Ensino Básico, Organização Curricular e Programas, Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação, 4.ª edição, 2004.
- Ministério Da Educação/Gaeri, Edições ASA.
- MOREIRA, Antonio Flavio e Macedo, Elizabeth (orgs) (2002). Currículo, práticas pedagógicas e identidades. Porto: Porto Editora
- NARBONA, Juan, CHEVRIE-MULLER, Claude (2001). El lenguaje del niño. Desarrollo normal, evaluación y trastornos: Barcelona. MASSON.
- NOGUEIRA, S. A criança com atraso de linguagem. Saúde Infantil.2002.
- OLÉRON, P., Linguagem e desenvolvimento mental, Socicultur, s/d.
- PASCOAL, José e Teresa Oliveira (s. d.) Português Língua não Materna no Currículo Nacional. Orientações Nacionais: Diagnóstico de Competências em Língua Portuguesa da População Escolar que Frequenta as Escolas Portuguesas.
- PEREIRA MR, Perissinoto J, Chiari BM. Bebês prematuramente: algumas considerações sobre o desenvolvimento da linguagem a partir da observação fonoaudiológica. Pró-Fono 1993.
- PINHO e Melo, A., Anátomo fisiologia da audição, 1978.
- RICHELLE, M., A aquisição da linguagem, Lisboa, Socultur, 1978.
- RODRÍGUEZ, D. A., Educação Especial – Deficiência Motora, Lisboa, ISEF, 1983.
- SABBAGH, V., Ritmos fonéticos no sistema verbotal, Curitiba, Secretaria de Estado da Educação, 1986.
- SNOWLING, M., Dislexia, São Paulo, Livraria Editora Santos, 2004
- STERN, Henry H. (1991) Fundamental Concepts of Language Teaching, Oxford: Oxford University Press.
- VILLAS BOAS, C. E PEIXOTO, As Crianças Sobredotadas: Conceito, Características, Intervenção Educativa, Braga, Edições APPACDM, 2003
- VYGOTSKY, L. – A formação social da mente. SP, Martins Fontes, 1987
- VYGOTSKY, L. – Pensamento e linguagem. SP, Martins Fontes, 1988.
- VYGOTSKY, Leontiev, Luria. - Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. SP, Icone, 1988

- VYGOTSKY, Leontiev, Luria. - Psicologia e Pedagogia. Lisboa, Estampa, 1977.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1989), A integração escolar de alunos deficientes na Europa comunitária, Lisboa, GEP.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, (2002), Primeira alteração à Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro, que aprova o Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Declaração de Lisboa: Pontos de vista dos jovens sobre Educação Inclusiva.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Despacho Conjunto N.º105/971 de Julho (II Série).
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Despacho-Normativo nº 50/2005, de 9 de
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Despacho-Normativo nº 50/2005, de 9 de Novembro.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, DL 3/2008, de 7 de Janeiro.

11. ANEXOS

Ressalva:

Os Anexos que se seguem, Anexo 1 e Anexo 2, encontram-se em fase de reestruturação, versão traduzida do Galego e do Castelhana, essa mesma tradução ainda não se encontra totalmente completa.

Como sabemos, Vygotsky construiu a sua teoria tendo por base o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico, enfatizando o papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento, sendo essa teoria considerada histórico-social. A sua questão central é a aquisição de conhecimentos pela interacção do sujeito com o meio.

As concepções de Vygotsky sobre o processo de formação de conceitos remetem para as relações entre pensamento e linguagem, para a questão cultural no processo de construção de significados pelos indivíduos, ao processo de internalização e ao papel da escola na transmissão de conhecimento, que é de natureza diferente daqueles aprendidos na vida quotidiana. Propõe uma visão de formação das funções psíquicas superiores como internalização mediada pela cultura.

Sobre o funcionamento do cérebro humano, Vygotsky, afirma que o cérebro é a base biológica, e as suas peculiaridades definem os limites e as possibilidades para o desenvolvimento humano. Essas mesmas concepções fundamentam a sua ideia de que as funções psicológicas superiores (por ex. linguagem, memória) são construídas ao longo da história social do homem, na sua relação com o mundo.

Desse modo, as funções psicológicas superiores referem-se a processos voluntários, acções conscientes, mecanismos intencionais e dependem de processos de aprendizagem.

Uma ideia central para a compreensão das suas concepções sobre o desenvolvimento humano como processo sócio-histórico é a ideia de mediação: enquanto sujeito do conhecimento o homem não tem acesso directo aos objectos, mas acesso mediado, através de recortes do real, operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe, portanto, enfatiza a construção do conhecimento como uma interacção mediada por várias relações, ou seja, o conhecimento não é visto como uma acção do sujeito sobre a realidade, como no construtivismo e sim pela mediação feita por outros sujeitos. Deste modo, o outro social pode apresentar-se por meio de objectos, da organização do ambiente, do mundo cultural que rodeia o indivíduo.

Segundo este autor, a linguagem, é um sistema simbólico dos grupos humanos, representando um salto qualitativo na evolução da espécie. É ela que fornece os conceitos, as formas de organização do real, a mediação entre o sujeito e o objecto do conhecimento. É através dela que as funções mentais superiores são socialmente formadas e culturalmente transmitidas, portanto, as sociedades e as culturas diferentes produzem estruturas diferenciadas.

A cultura fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade, isto é, o universo de significações que permite construir a interpretação do mundo real. Ela

dá o local de negociações no qual os seus membros estão em constante processo de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significações. Este processo de internalização é fundamental para o desenvolvimento do funcionamento psicológico humano. A internalização envolve uma actividade externa que deve ser modificada para tornar-se uma actividade interna, é interpessoal e pode torna-se intra pessoal.

Também, este autor usa o termo função mental para se referir aos processos de: pensamento, memória, percepção e atenção; afirmando que o pensamento tem origem na motivação, no interesse, na necessidade, no impulso, no afecto e na emoção.

Assim, a interacção social e o instrumento linguístico são decisivos para o desenvolvimento. Existem, pelo menos dois níveis de desenvolvimento identificados por Vygotsky: um real, já adquirido ou formado, que determina o que a criança já é capaz de fazer por si própria, e um potencial, ou seja, a capacidade de aprender com outra pessoa. A aprendizagem interage com o desenvolvimento, produzindo abertura nas zonas de desenvolvimento proximal (distância entre aquilo que a criança faz sozinha e o que ela é capaz de fazer com a intervenção de um adulto; potencialidade para aprender, que não é a mesma para todas as pessoas; ou seja, distância entre o nível de desenvolvimento real e o potencial) nas quais as interacções sociais são centrais, estando então, ambos os processos, aprendizagem e desenvolvimento, inter relacionados; assim, um conceito que se pretenda trabalhar, como por exemplo, em matemática, requer sempre um grau de experiência anterior para a criança.

O desenvolvimento cognitivo é produzido pelo processo de internalização da interacção social com materiais fornecidos pela cultura, sendo que o processo se constrói de fora para dentro. Para Vygotsky, a actividade do sujeito refere-se ao domínio dos instrumentos de mediação, inclusive a sua transformação por uma actividade mental. Para ele, o sujeito não é apenas activo, mas interactivo, porque forma conhecimentos e se constitui a partir de relações intra e interpessoais. É na troca com outros sujeitos e consigo próprio que se vão interligando conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a formação de conhecimentos e da própria consciência. Trata-se de um processo que caminha do plano social para as relações interpessoais para o plano individual interno para as relações intra pessoais.

Assim, a escola é o lugar onde a intervenção pedagógica intencional desencadeia o processo ensino-aprendizagem. O professor tem o papel explícito de interferir no processo, diferentemente de situações informais nas quais a criança aprende por imersão num ambiente cultural. Portanto, é papel do docente provocar avanços nos alunos e isso é possível com a

sua interferência na zona proximal. Vemos ainda como factor relevante para a educação, decorrente das interpretações das teorias de Vygotsky, a importância da actuação dos outros membros do grupo social na mediação entre a cultura e o indivíduo, pois uma intervenção deliberada desses membros da cultura, nessa perspectiva, é essencial no processo de desenvolvimento. Isso nos mostra os processos pedagógicos como intencionais, deliberados, sendo o objecto dessa intervenção: a construção de conceitos. O aluno não é tão somente o sujeito da aprendizagem, mas, aquele que aprende junto ao outro o que o seu grupo social produz, tal como: valores, linguagem e o próprio conhecimento. A formação de conceitos espontâneos ou quotidianos desenvolvidos no decorrer das interações sociais, diferenciam-se dos conceitos científicos adquiridos pelo ensino, parte de um sistema organizado de conhecimentos.

A aprendizagem é fundamental ao desenvolvimento dos processos internos na interacção com outras pessoas. Ao observar a zona proximal, o educador pode orientar o educando no sentido de adiantar o desenvolvimento potencial de uma criança, tornando-o real. Nesse intervalo, o ensino deve passar do grupo para o indivíduo. Noutras palavras, o ambiente influenciaria a internalização das actividades cognitivas no indivíduo, de modo que, o aprendizado gere o desenvolvimento. Portanto, o desenvolvimento mental só pode realizar-se por intermédio do aprendizado.

Sabemos que Vygotsky teve contacto com a obra de Piaget e, embora teça elogios a ela em muitos aspectos, também a critica, por considerar que Piaget não deu a devida importância à situação social e ao meio. Ambos atribuem enorme importância ao organismo activo, mas Vygotsky destaca o papel do contexto histórico e cultural nos processos de desenvolvimento e aprendizagem, sendo chamado de sócio – interaccionista, e não apenas de interaccionista como Piaget.

Enquanto Piaget coloca ênfase nos aspectos estruturais e nas leis de carácter universal (de origem biológica) do desenvolvimento, Vygotsky destaca as contribuições da cultura, da interacção social e a dimensão histórica do desenvolvimento mental. Mas, ambos são construtivistas nas suas concepções do desenvolvimento intelectual. Ou seja, sustentam que a inteligência é construída a partir das relações recíprocas do homem com o meio inter accionista, e não apenas de inter accionista como Piaget. Piaget coloca ênfase nos aspectos estruturais e nas leis de carácter universal (de origem biológica) do desenvolvimento, enquanto Vygotsky destaca as contribuições da cultura, da interacção social e a dimensão histórica do desenvolvimento mental.

Teoria do desenvolvimento mental e problemas da educação

Se fosse necessário definirmos o carácter específico da teoria de Vygotsky mediante uma série de palavras-chaves, seria preciso que fossem mencionadas ao menos as seguintes: sociabilidade do homem, interacção social, signo e instrumento, cultura, história e funções mentais superiores. E, se fosse necessário organizarmos essas palavras numa única expressão, poderíamos dizer que a teoria de Vygotsky é uma "teoria sócio-histórico-cultural do desenvolvimento das funções mentais superiores", ainda que ela seja mais conhecida com o nome de "teoria histórico-cultural".

Para Vygotsky o ser humano caracteriza-se por uma sociabilidade primária. Henri Wallon expressa a mesma ideia de modo mais categórico: "Ele (o indivíduo) é geneticamente social". (Wallon, 1959). Na época de Vygotsky este princípio não passava de um postulado, uma hipótese puramente teórica. Porém, actualmente, podemos afirmar que a tese de uma sociabilidade primária, e, em parte, geneticamente determinada, possui quase um estatuto de facto científico estabelecido como resultado da convergência de duas correntes de investigação: por um lado, as investigações biológicas, como as relativas ao papel que desempenha a sociabilidade na antropogénese; por outro lado, as recentes investigações empíricas sobre o desenvolvimento social da primeira infância que demonstram amplamente a tese de uma sociabilidade primária e precoce.

Deste modo, a sociabilidade da criança é o ponto de partida das interacções sociais com o meio que o rodeia. Os problemas de interesse da psicologia da interacção social são actualmente bastante conhecidos e, por esse motivo, limitar-nos-emos a mencionar brevemente algumas particularidades da concepção de Vygotsky. Por origem e por natureza o ser humano não pode existir nem experimentar o desenvolvimento próprio da sua espécie como uma ilha isolada, tem necessariamente o seu prolongamento nos outros; de forma que isolado não é um ser completo.

Para o desenvolvimento da criança principalmente na primeira infância, o que se reveste de importância primordial são as interacções assimétricas, isto é, as interacções com os adultos portadores de todas as mensagens da cultura. Nesse tipo de interacção o papel essencial corresponde aos signos, aos diferentes sistemas semióticos, que, do ponto de vista genético, tem primeiro uma função de comunicação e logo uma função individual: começam a ser utilizados como instrumentos de organização e de controlo do comportamento individual.

Este é precisamente o elemento fundamental da concepção que Vygotsky tem da interacção social: no processo de desenvolvimento desempenha um papel formador e construtor.

Isso significa simplesmente que algumas das categorias de funções mentais superiores (atenção voluntária, memória lógica, pensamento verbal e conceptual, emoções complexas, etc.) não poderiam surgir e constituir-se no processo do desenvolvimento sem a contribuição construtora das interacções sociais.

Em suma, podemos tirar as seguintes conclusões como importantes para a educação:

Em primeiro lugar, encontramos-nos face a uma solução original do problema da relação entre desenvolvimento e aprendizagem: inclusive quanto se trata de uma função em grande parte determinada pela herança (como ocorre com a linguagem), a contribuição do meio social (isto é da aprendizagem) prossegue tendo um carácter construtor e, portanto, não se reduz unicamente ao papel de dor activa, como no caso do instinto, nem tão pouco a de estímulo ao desenvolvimento que se limita a acelerar ou atrasar as formas de comportamento que aparecem sem ele.

A contribuição da aprendizagem consiste no facto de colocar à disposição do indivíduo um poderoso instrumento: a língua. No processo de aquisição este instrumento converte-se numa parte integrante das estruturas psíquicas do indivíduo (a evolução da linguagem). No entanto, existe algo mais: as novas aquisições (a linguagem), de origem social, operam em interacção com outras funções mentais, por exemplo, o pensamento. Deste encontro emanam funções novas, como o pensamento verbal.

É neste ponto que nos encontramos com uma das teses de Vygotsky que ainda não tem sido suficientemente assimilada e utilizada nas pesquisas, nem sequer na psicologia actual. O fundamental no desenvolvimento não constitui no progresso de cada função considerada em separado, mas sim, na mudança das relações entre as diferentes funções, tais como a memória lógica, o pensamento verbal, etc..., isto é, o desenvolvimento consiste na formação de funções compostas, de sistemas de funções, de funções sistemáticas e de sistemas funcionais.

A análise de Vygotsky sob as relações entre desenvolvimento e aprendizagem no que respeita à aquisição da linguagem leva-nos a definir o primeiro modelo de desenvolvimento nestes termos: num processo natural de desenvolvimento, a aprendizagem apresenta-se como um meio que fortalece esse mesmo processo natural, colocando à sua disposição os instrumentos criados pela cultura que ampliam as possibilidades naturais do indivíduo e reestruturam as suas funções mentais.

O papel dos adultos, enquanto representantes da cultura no processo de aquisição da linguagem pela criança e de apropriação de uma parte a cultura (a língua), conduz-nos a descrever um novo tipo de interacção que desempenha um papel determinante na teoria de Vygotsky. Com efeito, além da interacção social, há nesta teoria uma interacção com os

produtos da cultura. Esses tipos de interacção manifestam-se na forma de interacção sócio-cultural. No conjunto das aquisições da cultura, ele centra o seu estudo naquelas que têm por objecto controlar os processos mentais e comportamentos do homem. Trata-se dos diferentes instrumentos e técnicas (inclusive tecnologias) que o homem assimila e orienta face a si mesmo para influir nas suas próprias funções mentais. Deste modo é criado um sistema gigantesco de "estímulos artificiais e exteriores" mediante os quais o homem domina o seu próprio eu interior.

A cultura cria um número cada vez maior de fortes auxiliares exteriores (instrumentos, tecnologias) que corroboram os processos psicológicos.

Além dos auxiliares externos, existem os instrumentos psicológicos contidos nas obras culturais que podemos interiorizar. Tratam-se dos sistemas semióticos, procedimentos e técnicas conceptuais dos meios de comunicação, operações e estruturas de carácter intelectual que se operam em todas as aquisições da cultura. Esse enfoque pode ser explicado mediante o exemplo de um instrumento tal como a língua escrita. A língua escrita e a cultura livresca diversificam profundamente os modos de funcionamento da percepção, da memória e do pensamento. Ao apropriar-se da língua escrita o indivíduo apodera-se das técnicas oferecidas pela sua cultura, e que, a partir deste momento, se tornam "técnicas interiores" (Vygotsky utiliza a expressão de Claparède).

No centro destas investigações encontramos a aquisição dos sistemas de conceitos científicos, a mais importante durante o período escolar. Segundo a concepção de Vygotsky o sistema de conceitos científicos constitui um instrumento cultural portador, por sua vez, de mensagens profundas e, ao assimilá-lo, a criança modifica profundamente seu modo de pensar. O processo de aquisição dos sistemas de conceitos científicos é possível através da educação sistemática de tipo escolar. A contribuição da educação organizada e sistemática é, neste ponto, fundamental por comparação com a aquisição da linguagem oral, na qual a aprendizagem desempenha um papel construtor mas que somente requer a presença de adultos que possuam a língua na qualidade de participantes das actividades comuns.

Fala-se neste caso de um segundo modelo de desenvolvimento. Vygotsky o denomina "desenvolvimento artificial": *"Se pode definir a educação como o desenvolvimento artificial da criança [...] A educação não se limita somente ao fato de exercer uma influência nos processos de desenvolvimento, já que reestrutura de modo fundamental todas as funções do comportamento"*. (Vygotsky).

O essencial é que a educação se converte em desenvolvimento, enquanto que no primeiro modelo não era mais que o meio de fortalecer o processo natural; aqui, a educação constitui uma fonte relativamente independente do desenvolvimento.

Sobre a análise deste segundo modelo de desenvolvimento, denominado "desenvolvimento artificial", cujo exemplo característico é o processo de aquisição de sistemas de conceitos, levou Vygotsky a descobrir a dimensão metacognitiva do desenvolvimento. Com efeito, a aquisição de conhecimentos baseados em tal grau de generalização, a interdependência dos conceitos dentro de uma rede de conceitos que permite passar facilmente de um a outro, as operações intelectuais que podem ser executadas com facilidade e a existência de modelos exteriores da aplicação destas operações facilitam a tomada de consciência e o controle do indivíduo no que alude a seus próprios processos de raciocínios.

Assim, ainda na actualidade, a teoria de Vygotsky é a única a oferecer, em princípio, a possibilidade de pensar cientificamente os processos metacognitivos, que permite vincular esta dimensão do desenvolvimento raciocínios em geral e explicar a origem desta capacidade do indivíduo para controlar seus próprios processos interiores.

Possíveis aplicações da teoria de Vygotsky sobre o desenvolvimento mental para a pesquisa e a prática pedagógica.

Em primeiro lugar esta teoria poderia, pois, ser utilizada com eficácia para melhor compreender os fenómenos educativos, e sobretudo o papel desempenhado pelo desenvolvimento para elaborar pesquisas pedagógicas e procurar encontrar aplicações práticas.

Em segundo lugar, graças à teoria de Vygotsky introduziu-se na psicologia contemporânea, de modo directo ou indirecto, todo um conjunto de novos problemas de investigação empírica que se revestem da maior importância para a educação: investigações sobre a sociabilidade precoce da criança que tem contribuído para uma melhor compreensão da primeira infância; as relações entre as interações sociais e o desenvolvimento raciocínios; as actuais investigações sobre a mediação semiótica, o papel que desempenham os sistemas semióticos no desenvolvimento mental e desenvolvimento da linguagem; são todas fortemente influenciadas pelas teses de Vygotsky, entre tantas outras.

Importa ainda reflectir sobre o contributo da Sociolinguística. A qual é o ramo da linguística que estuda a relação entre a língua e a sociedade. Há três termos importantes para a sociolinguística que podem ser facilmente confundidos entre si, a saber:

✓ Variedade - o termo que corresponde, grosso modo, ao termo dialecto. Assim, por exemplo, as variedades do português setentrional são os dialectos do português falado no norte de Portugal. A variedade standard é o padrão linguístico de uma comunidade.

Sociolinguisticamente, é comum encontrar a variedade standard junto dos centros de decisão e de poder de uma comunidade. Assim, em Portugal, a variedade standard é a falada na região de Lisboa. Contudo, na comunidade linguística do Brasil a variedade standard está associada às variedades de várias capitais estaduais. Cada variedade linguística tem uma gramática própria igualmente válida. Dentro de cada variedade há tensões e grupos sociais com traços próprios. Dentro de cada variedade linguística há uma variação interna em função dos vários critérios: idade, sexo, escolaridade, etc.

✓ Variante - termo é utilizado nos estudos de sociolinguística para designar o item linguístico que é alvo de mudança. Assim, no caso de uma variação fonética, a variante é o alofone. Representa, portanto, as formas possíveis de realização. No entanto, na linguística geral, o termo variante dialectal é usado como sinónimo de dialecto.

✓ Variável - é o traço, forma ou construção linguística cuja realização apresenta variantes observadas pelo investigador.

Embora o aspecto social da língua tenha chamado a atenção desde cedo, tendo tido relevância já no trabalho do linguista suíço Ferdinand de Saussure no início do século XX, foi talvez somente nos anos 1950 que este aspecto começou a ser investigado minuciosamente. Pioneiros como Uriel Weinreich, Charles Ferguson e Joshua Fishman chamaram a atenção para uma série de fenómenos interessantes, tais como os efeitos do contacto linguístico. Mas pode-se dizer que a figura chave foi William Labov, que, nos anos 1960, começou uma série de investigações sobre a variação linguística, as quais, revolucionaram a nossa compreensão de como os falantes utilizam a sua língua e que acabaram por resolver o paradoxo de Saussure.

MUTISMO

Entendemos por Mutismo selectivo uma condição de ansiedade social, na qual uma pessoa que é capaz de falar é incapaz de expressar-se verbalmente dadas certas situações.

No DSM-IV – Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais, o mutismo selectivo é descrito como uma desordem psicológica infrequente nas crianças. Crianças e adultos com o transtorno são completamente capazes de falar e compreender a linguagem, mas não o fazem em certas situações sociais, quando é o que se espera deles. Funcionam normalmente em outras áreas do comportamento e aprendizagem, mas se privam severamente de participar em actividades em grupo. É como uma forma extrema de timidez, mas a intensidade e a duração a distinguem. Como exemplo, uma criança pode ficar completamente calada na escola, por anos, mas falar livremente ou até excessivamente em casa. Assim, o mutismo selectivo caracteriza-se por:

- Fracasso consistente para falar em situações sociais específicas apesar de expressar-se verbalmente em outras situações.
- Interfere com os logros educacionais ou profissionais, ou com a comunicação social.
- O fracasso para falar não se deve à falta de conhecimento do idioma falado requerido na situação social.
- Não se considera um transtorno de comunicação (por exemplo, gaguez), e não ocorre exclusivamente durante um transtorno psicótico.
- Selectivo.

Mutismo selectivo foi relatado primeiramente por um médico alemão, Kussmaul, em 1877. Descreveu as crianças fisicamente normais que desenvolveram mutismo em determinadas situações. Chamou a circunstância "Afasia Voluntária", significando mutismo voluntário. Mais tarde, um médico inglês, Tramer (1934) descreveu diversos casos similares e usou o termo "Mutismo Eletivo". Ele sugeriu que este termo seja usado para classificar crianças que (voluntariamente) só falavam com certas pessoas, (por exemplo, membros da família ou amigos próximos), mas não com outros. O termo "electivo" é sugestivo de uma preferência; insinuando uma decisão deliberada para não falar. O diagnóstico para mutismo selectivo recai sobre um sintoma primário: "fracasso persistente em falar nas diversas situações sociais específicas (nas quais existe a expectativa para falar, por ex. na escola), apesar de falar em outras situações" (APA, 1994, p. 149).

