UNIVERSIDAD DE LEÓN

Dpto. de Psicología, Sociología y Filosofía

**EVALUACIÓN PSICOLÓGICA DEL LENGUAJE
EXPRESIVO Y RECEPTIVO DE LOS NIÑOS DE
EDUCACIÓN INFANTIL**

**PSYCHOLOGICAL EVALUATION OF EXPRESSIVE AND
RECEPTIVE LANGUAGE OF PRESCHOOL CHILDREN**

**AVALIAÇÃO PSICOLOGICA DA LINGUAGEM
EXPRESSIVA E RECETIVA DAS CRIANÇAS DA
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

MARIA CELESTE DA CONCEIÇÃO PEREIRA

León 2015

Universidad de León

Departamento: Psicología, Sociología y Filosofía

EVALUACIÓN PSICOLÓGICA DEL LENGUAJE
EXPRESIVO Y RECETIVO DE LOS NIÑOS DE EDUCACIÓN
INFANTIL

THE EVALUATION OF EXPRESSIVE AND RECEPTIVE
LANGUAGE OF KINDERGARDEN CHILDREN

MARIA CELESTE DA CONCEIÇÃO PEREIRA

Licenciada em Educação de Infância

Tesis Doctoral

Apresentada por Maria Celeste da Conceição Pereira

Dirigida por Dra. Ana María De Caso Fuertes

León, 2015

Índice General

Índice de Tablas	6
Índice de Figuras.....	8
Resumen del Tesis Doctoral	9
Abstract.....	11
Resumo da Tese de Doutoramento	13
I – Introducción.....	15
CAPITULO I- ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DE LA LENGUAJE	43
1.1. Bases biológicas para la adquisición del lenguaje	43
1.2. Revisión de la literatura sobre el desarrollo del lenguaje	50
1.3. Corrientes psicofilosóficas sobre el desarrollo del lenguaje.....	55
1.3.1. Perspectiva Conductista.....	56
1.3.2. Perspectiva Innatista	59
1.3.3. Perspectiva Cognitivista	65
1.3.4. Perspectiva Sociointeracionista	67
1.4. Etapas de adquisición del lenguaje	70
1.5. Lenguaje pragmático	79
1.5.1. Perspectivas de autores sobre la adquisición de la pragmática.....	81
1.5.2. Desarrollo pragmático.	87
1.6. Conocimiento Metalingüístico.....	97
1.7. Lenguaje y Cognición.....	102
1.7.1. Cerebro y lenguaje	102
1.7.2 El pensamiento en la infancia: La formación de conceptos	107
CAPITULO II – LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	114
2.1. El Desarrollo del Niño	114
2.2. Desarrollo del lenguaje	120
2.3. El papel del adulto en lo desarrollo del lenguaje	127
2.4. El habla	133
2.4.1. Funciones del lenguaje	134
2.5. Etapas de la evolución del lenguaje en la infancia	136

2.5.1. Desarrollo fonético-fonológico.....	156
2.5.2. Desarrollo morfosintáctico	160
2.5.3. Desarrollo léxico-semántico	163
2.5.4. El conocimiento sintáctico.....	164
2.5.5. El conocimiento semántico.....	165
2.6. Definición del concepto de comunicación.....	166
2.7. El desarrollo verbal.....	170
2.8. La evaluación de la comunicación oral en niños de Educación Infantil.....	173
2.8.1. La evaluación en el proceso educativo	173
2.8.2. La naturaleza de la evaluación.....	174
2.8.3. Revisión bibliográfica de instrumentos de evaluación de competencias lingüísticas	178
2.8.4. La evaluación en educación infantil	185
CAPITULO III - HIPÓTESIS Y OBJETIVOS	187
CAPITULO IV – DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	201
4.1. Justificación	201
4.2. Problema de investigación	204
4.3. Opciones metodológicas	206
4.4. Elección de la muestra	209
4.4.2. Localización geográfica.....	211
4.5. El instrumento de evaluación-Registro de Observación.....	213
4.5.1. Justificación del instrumento	213
4.5.2. Selección y construcción del instrumento	217
4.5.3. El registro observacional para el lenguaje receptivo y expresivo.....	220
4.5.3.1. Normas de aplicación	222
4.5.3.2. Normas de corrección	223
4.5.3.3 Interpretación de los resultados obtenidos con el Registro de Observación	226
4.5.4. Prueba y adaptación.....	227
4.5.4.1. Validez de Contenido	227
4.5.4.2. Fiabilidad	229
4.6. Procedimiento	232
4.6.1. Ética	232

4.6.2. Distribuição	234
CAPITULO V – RESULTADOS	237
5.1. Apresentação descritiva de los Datos.....	239
5.2. Análisis de los datos	248
5.2.1. Relación global del nivel de lenguaje expresivo y receptivo	251
5.2.2. Relación entre el lenguaje receptivo y expresivo y el grupo etário	252
5.2.3. Relación entre el estatus sócio-económico familiar y la competencia del nivel del lenguaje expresivo y lenguaje receptivo.	253
5.2.4. Relación entre el lenguaje receptivo y expresivo, en los dos géneros.	256
5.2.5. Relación entre el lenguaje receptivo y expresivo, con las edads y género	256
5.2.6. Relación entre el lenguaje expresivo y receptivo, por condado.	257
5.2.7. Puntuaciones entre el lenguaje expresivo y receptivo.	259
5.2.8. Correlaciones entre el lenguaje receptivo y expresivo	260
5.2.9. Correlaciones entre el lenguaje receptivo y expresivo y el nivel de estúdio de los padres	261
CAPITULO VI –CONCLUSIONES	263
6.1. Reflexión Crítica.....	263
6.2. Potencialidades y Limitaciones del Estudio	268
6.3. Futuras Líneas de Investigación	271
BIBLIOGRAFIA	272
Anexo 1. Carta para el panel de expertos	311
Anexo 2: Registro de Observación validado por el panel de expertos	312
Anexo 3: Carta de información para los padres.....	316
Anexo 4: Carta para el Director del Agrupamiento de Escuelas	317
Anexo 5: Carta para los educadores de Educación Infantil	318
Anexo 6: Manual del utilización del registro observacional	319
Anexo 7: Instrumento, Registro de Observación.....	333

AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA DA LINGUAGEM EXPRESSIVA E RECETIVA DAS
CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Índice de Tablas

TABELA 1: ETAPAS ESSENCIAIS DO DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO	71
TABELA 2: ETAPAS DE DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM VERBAL, ADAPTADO DE LIMA (2000).	73
TABELA 3: ETAPAS DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM NA CRIANÇA: LINGUAGEM RECETIVA	73
TABELA 4: ETAPAS DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM NA CRIANÇA: LINGUAGEM EXPRESSIVA	74
TABELA 5: ESTÁDIOS DE DESENVOLVIMENTO, DE ERICKSON	78
TABELA 6: AS COMPONENTES DA LINGUAGEM VERBAL E OS SUBSISTEMAS/DOMÍNIOS LINGUÍSTICOS.	84
TABELA 7: A AQUISIÇÃO PRAGMÁTICA NO DECURSO DOS PERÍODOS DE DESENVOLVIMENTO DOS 0 AOS 7 ANOS.	90
TABELA 8: ESTÁDIOS DE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO SEGUNDO PIAGET.....	118
TABELA 9: FASES DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM.....	138
TABELA 10: CARACTERÍSTICAS DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM	171
TABELA 11: COMPORTAMENTOS LINGUÍSTICOS AO NÍVEL DOS PROCESSOS DE COMPREENSÃO E PRODUÇÃO VERBAL	176
TABELA 12: TESTES DE AVALIAÇÃO DA LINGUAGEM EM PORTUGAL.....	178
TABELA 13: TESTES DE AVALIAÇÃO DA LINGUAGEM	180
TABELA 14: DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA ACEITANTE	211
TABELA 15: DISTRIBUIÇÃO DOS JARDINS DE INFÂNCIA POR REGIÕES.....	213
TABELA 16: AFERIÇÃO DE GOODENOUGH	226
TABELA 17: PAINEL DE PERITOS.....	228
TABELA 18: ALTERAÇÃO DE ITENS DA GRELHA DE OBSERVAÇÃO	229
TABELA 19: ANÁLISE DE FIABILIDADE DA LINGUAGEM RECETIVA (LR).....	228
Tabela 20: Análise de Fiabilidade da Linguagem Expressiva (LE).....	228
TABELA 21: ESTRUTURA DE PLANIFICAÇÃO DA INTERVENÇÃO JUNTO DAS CRIANÇAS	236
TABELA 22: MEDIDAS DE DISPERSÃO E DE TENDÊNCIA CENTRAL	239
TABELA 23: MÉDIAS E DESVIOS PADRÕES POR GRUPO ETÁRIO	240
TABELA 24: ANÁLISE DE VARIÂNCIA DA LINGUAGEM RECETIVA E EXPRESSIVA PELA IDADE.....	241
TABELA 25: TESTE DE SIGNIFICÂNCIA DA DIFERENÇA DE MÉDIAS DA LINGUAGEM RECETIVA E EXPRESSIVA POR GRUPO ETÁRIO E GÉNERO.	241
Tabela 26: Análise de Variância do Estatuto SocioEconomico entre as Regiões.....	241
Tabela 27: Média e Desvio Padrão do Estatuto SocioEconomico por Região.....	242
Tabela 28: Resumo do Teste de Scheffe à diferença de médias entre as Regiões relativamente ao Meio SocioEconomico.....	242
Tabela 29: Teste de Significância da Diferença de Médias do Estatuto Socioeconómico.....	243
TABELA 30: TESTE DE SIGNIFICÂNCIA E ESTATUTO SOCIOECONOMICO	ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.
TABELA 31: MATRIZ DE CORRELAÇÕES MOMENTO-PRODUTO GLOBAL (N=573)	244
TABELA 32: DE CORRELAÇÕES MOMENTO-PRODUTO GLOBAL PARA OS 3 ANOS	244

AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA DA LINGUAGEM EXPRESSIVA E RECETIVA DAS
CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

TABELA 33: MATRIZ DE CORRELAÇÕES MOMENTO-PRODUTO GLOBAL PARA OS 4 ANOS.....	245
TABELA 34: MATRIZ DE CORRELAÇÕES MOMENTO-PRODUTO GLOBAL PARA OS 5 ANOS.....	245
TABELA 35: MÉDIAS E DESVIOS PADRÕES POR REGIÃO.....	245
TABELA 36 CORRELAÇÃO ENTRE AS HABILITAÇÕES DOS PAIS E A LINGUAGEM RECETIVA	248

Índice de Figuras

Figura 1 – Caixa -Con-Bigodes Relativa a la Lenguaje Receptivo por Genero.246

Figura 2 - Caixa -Con-Bigodes Relativa a la Lenguaje Expresivo por Genero.247

Resumen del Tesis Doctoral

Esta tesis fue elaborada con el propósito de buscar respuestas y lograr una mejor comprensión sobre la adquisición y dominio del idioma del niño en edad preescolar y verificar que el uso del Registro de Observación es relevante, objetivo y recopila los datos de manera fiable. Esta evaluación posibilita la descripción del perfil de la comunicación a nivel de lenguaje receptivo y expresivo de los niños en Educación Infantil.

La búsqueda de respuestas, para el éxito y el desarrollo global y armónico de los niños en edad preescolar constituye un reto para profesionales de la educación y es en esta perspectiva que debemos crear instrumentos de evaluación que ayudan a la práctica educativa en diferentes aspectos.

Depende pues de la escuela un papel importante como es la identificación, la caracterización y definición de procesos educativos adaptados a las necesidades y que pueden utilizarse como instrumentos de apoyo.

El presente estudio, Evaluación Psicológica del Lenguaje Expresivo y Receptivo en Niños de Educación Infantil, constituye nuestra Tesis Doctoral, presentada en la Universidad de León.

Esta investigación aborda el problema de la expresión y la recepción del lenguaje en niños de tres a cinco años. Este nivel educativo tiene como propósito la formación pormenorizada del niño en los diferentes aspectos del desarrollo que constituyen el área de comunicación y lenguaje, preocupación explícita, que se incluye en las directrices curriculares para la educación preescolar del Ministerio Portugués (1997) de educación especialmente dirigida en esta área de contenido: Área de la comunicación y expresiones.

Adoptando un marco paradigmático de investigación, desde una perspectiva observacional y interpretativa, priorizamos el uso de instrumentos de recogida de datos cuantitativos, a través de un Registro Observacional que consta de 64 ítems: 32 para el lenguaje receptivo y 32 elementos de lenguaje expresivo, proporcionando así, información sobre las capacidades emergentes de los niños en estos grupos de edad en términos de comunicación.

Las áreas de lenguaje fueron evaluadas en el nivel de expresión y recepción del lenguaje, a través de las producciones orales de los niños de tres, cuatro y cinco años de edad en un total de 567 niños de catorze instituciones de educación. Los grupos fueron asimilados por la edad cronológica y por no tener ningún tipo de alteración en su nivel de desarrollo. El instrumento fue validado por diferentes jueces y se ha constatado su fiabilidad mediante el Alfa de Cronbach.

La tesis se estructura en seis capítulos que ordenados de la siguiente manera: Capítulo I: Adquisición y desarrollo del lenguaje; Capítulo II: Lenguaje y comunicación, Capítulo III: Objetivos y hipótesis; Capítulo IV: Diseño y metodología de la investigación; Capítulo V: Resultados; Capítulo VI: Conclusiones.

Se parte de la hipótesis de que la Educación infantil, primera etapa de educación básica en la vida del niño, debe promover la formación y el desarrollo equilibrado del niño, con miras a su plena inclusión como ser autónomo, niño como ser que se relaciona y se comunica, de modo que se le deben proporcionar los códigos y instrumentos y a ser posible, en varios idiomas. Teniendo como telón de fondo esta realidad educativa, la investigación tiene como objetivo: Evaluar el lenguaje expresivo y receptivo de los niños de Educación Infantil a través del instrumento de recogida de datos mediante el Registro de Observacional de Habilidades de Comunicación Oral creado para este propósito, a fin de poder examinar las producciones del lenguaje expresivo y receptivo de los niños de tres años, cuatro años y cinco años, de Portugal Continental.

En el análisis estadístico, utilizamos el paquete SPSS 22.0.

Palabras clave:

Comunicación Oral, Preescolar, Lenguaje Receptivo, Lenguaje Expresivo

Abstract

The main goal of this dissertation is to comprehend and acknowledge the language development of children in Preschool; to check if the Observation Grid usage is relevant, objective, reliable for data collection and consistent on how it evaluates the children language communication profile in preschool education.

The pursue of answers for the pleasant and overall success on language development of preschool children is a challenge for education professionals. Within this perception, we must create assessment instruments that help the educational practice in different aspects.

Schools have an important role in identify, depict and define the educational processes adapted to the children's needs, which can be used as supporting instruments in the process.

The present study, 'Avaliação Psicológica da Linguagem Expressiva e Recetiva em Crianças da Educação Pré-escolar', embodies this dissertation presented at the University of León. This study approaches the problematic of expressive and receptive languages in children from three to five years old on preschool education.

Preschool education aims to the formation of the child in different areas of the development. The area of communication and language is an ongoing problem that was introduced on 'Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar Curricular, 1997', from the Portuguese Ministry of Education, mainly in the content area, Expressions and Communication.

Adopting a paradigmatic framework for research, in an interpretive and observational perspective, we privileged the use of quantitative data collection, through the observation of a skills grid that consists of sixty-four items being half for the Receptive Language and the other thirty-two items for the Expressive Language, providing information about the emerging abilities of children in these age groups in terms of communication.

The language areas were assessed at the level of expressive and receptive languages, through oral exercises of children aged three, four and five years old of the preschool education from fourteen kindergartens (a total of 567 children). The groups were assessed by chronological age, not having any known problems on their

development level. The ‘Competencies Observation Grid’ was validated by the judge test and had its reliability optimized by the Cronbach's Alpha.

This dissertation is organized in six chapters: Chapter I - Acquisition and Development of Language; Chapter II - Language and Communication; Chapter III - Definition of Hypotheses and Objectives; Chapter IV - Design and Research Methodology; Chapter V – Results and Chapter VI - Conclusions.

Assuming that preschool education is the first stage of basic education in the life of a child, it should promote and stimulate the development, aiming towards his/her autonomy, rational and communicational being, through codes/tools and multiple languages. Acknowledging that, our investigation has the following objectives: evaluate the expressive and receptive languages of children in preschool education, through this data collection tool: the Observation Grid, which was created with one purpose - to evaluate the expressive and receptive languages productions of Portuguese children aged three, four and five years old.

In the statistical analysis, we used the package SPSS 22.0.

KEY-WORDS:

Oral Communication, Receptive Language, Expressive Language, Preschool

Resumo da Tese de Doutorado

A presente dissertação foi elaborada com a finalidade de procurar respostas e de atingir uma melhor compreensão sobre a aquisição e o domínio da linguagem da criança, em idade pré-escolar; verificar se o uso da Grelha de Observação é pertinente, objetiva, é fiável para a recolha de dados, respostas e para avaliar de forma consistente descrevendo o perfil da comunicação ao nível da linguagem recetiva, expressiva das crianças da educação pré-escolar.

A procura de respostas, em determinadas áreas, para o sucesso e desenvolvimento global e harmonioso, das crianças de idade de pré-escolar constitui um desafio para os profissionais da educação. É nesta perspetiva que devemos criar instrumentos de avaliação que auxiliem a prática educativa nas diferentes vertentes.

Cabe assim à escola um papel importante tanto na identificação como na caracterização e definição de processos educativos adaptados às necessidades e que possam ser utilizados como instrumentos coadjuvantes no processo educativo.

O presente estudo, Avaliação Psicológica da Linguagem Expressiva e Recetiva em Crianças da Educação Pré-escolar, constitui a nossa dissertação, apresentada na Universidade de León.

Esta investigação aborda a problemática da linguagem expressiva e linguagem recetiva nas crianças dos três aos cinco anos na educação pré-escolar.

A educação pré-escolar tem como finalidade a formação da criança indissociavelmente nas várias vertentes do seu desenvolvimento constituindo, a área da comunicação e linguagem, uma preocupação explícita introduzida, nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar em 1997, do Ministério de Educação Português, especialmente contemplada na área de conteúdo: Área das Expressões e da Comunicação.

Adotando um quadro paradigmático de investigação, numa perspetiva interpretativa e observacional, privilegiámos o uso do instrumento de recolha de dados quantitativos, através de Grelha de Observação de Competências que consta de sessenta e quatro itens sendo trinta e dois para a Linguagem Recetiva e trinta e dois itens para a Linguagem Expressiva, fornecendo informações sobre as habilidades emergentes das crianças destas faixas etárias ao nível da comunicação.

Foram avaliadas as áreas da linguagem ao nível da linguagem expressiva e linguagem recetiva, através das produções orais das crianças dos três, quatro e cinco anos de idade da educação pré-escolar num total de 567 alunos, de catorze jardins de infância. Os grupos foram equiparados pela idade cronológica e não tendo nenhum tipo de perturbação conhecida, ao nível do seu desenvolvimento. O instrumento foi validado pelo teste dos juízes e otimizada a sua fiabilidade, pelo Alfa de Cronbach. A dissertação encontra-se organizada em seis capítulos: Capítulo I Aquisição e desenvolvimento da linguagem; Capítulo II Linguagem e comunicação; Capítulo III- Definição de Hipoteses e objetivos; Capítulo IV- Desenho e metodologia da investigação; Capítulo V- Resultados; Capítulo VI- Conclusões;

Partindo dos pressupostos que a Educação Pré-Escolar, é a primeira etapa de educação básica na vida da criança esta deve favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção como ser autónomo, como ser comunicacional e relacional, dando-lhe códigos/instrumentos e linguagens múltiplas. Tendo como pano de fundo esta realidade a nossa investigação em contexto pré-escolar, tem por objetivos: Avaliar a linguagem expressiva e recetiva das crianças da Educação Pré-escolar, através do instrumento de recolha de dados- Grelha de Observação criada para o efeito, analisar as produções da linguagem expressiva e recetiva das crianças dos três anos, dos quatro anos e dos cinco anos de idade de Portugal.

Na análise estatística, utilizou-se o pacote SPSS 22.0

PALAVRAS – CHAVE:

Comunicação Oral, Linguagem Recetiva, Linguagem Expressiva, Pré-Escolar

I – Introdução

La Educación Infantil es considerada la primera etapa de educación básica consignada en la ley y en la estructura fundadora de un proceso de aprendizaje permanente, que valora la formación del niño.

La ley del sistema educativo (Ley 46/86), define, la Educación Infantil como un conjunto de servicios educativos proporcionados a los niños de tres a seis años.

El presente estudio tiene como objetivo contribuir a la mayor comprensión de las características comunicativas de los alumnos de Educación Infantil, con el fin de aportar nuevos elementos al crear un registro de observación que puede ayudar en la evaluación de habilidades comunicativas. A través de éste podemos recopilar elementos, y si es necesario promover el desarrollo de la planificación terapéutica más eficiente teniendo en cuenta las características del lenguaje del sujeto.

A lo largo de la historia hay diferentes maneras de ver la infancia. Ferreira Gomes (1986), se centró en sus estudios sobre este tema y son en los que nos apoyamos para elaborar este trabajo.

Desde los filósofos griegos como Sócrates, Platón y Aristóteles la educación merece un lugar destacado y sus ideas tuvieron una influencia profunda en conceptos futuros de la educación. En "las leyes y la República", Platón (427-347 C), destacó la importancia de la educación.

También Coménio (1627),- ha advertido de su importancia, en el primer tratado sistemático de pedagogía, la "Didáctica Magna" (Coménio, 1976).

La educación de los niños en edad preescolares en Europa, se inició a mediados del siglo XVII, como resultado de la industrialización. Así, la institucionalización de la infancia está ligada a la industrialización, una vez que fue necesario la movilización de las trabajadoras, concentrada principalmente en las zonas urbanas. En las zonas rurales, por el contrario, no había ninguna estructura de apoyo a la familia para asegurar el cuidado a los niños más pequeños.

Se puede decir que las instituciones de educación sistemática de niños en edad preescolar han existido desde la segunda mitad del siglo XVII y especialmente en el siglo XX. Las denominaciones "escuela infantil" o "jardín de la infancia" han nacido de la Revolución Industrial. (Gomes, 1986).

En los inicios del siglo XVIII, más precisamente en 1712, Rousseau formula en "Emile", (1966), nuevas ideas sobre la Educación. Para este filósofo de la Ilustración, la educación del niño debería surgir de su propia naturaleza, de sus potencialidades e inclinaciones naturales. Las doctrinas de Rousseau han influenciado más tarde en Herbart, Froebel y Pestalozzi.

Como pioneros de la educación de la infancia se destaca Robert Owen y Friedrich Fröbel. Robert Owen desarrolló la "escuela infantil" en 1816, y Fröbel fue el creador del primer "jardín de la infancia" en el año de 1873.

La idea de Friedrich Froebel, para la creación de "guarderías" surgió por este «creer en la continuidad de la vida del niño y que la capacidad de un niño se podría desarrollar mejor a través de sus propias actividades basadas en la dirección inteligente de sus intereses"(Garrison et al., 1979, p. 426).

Ambos cimentaron sus métodos en especulaciones filosóficas. Owen estaba preocupado por el desarrollo de la personalidad de los individuos que poblarían su sociedad ideal y Fröbel basaba su trabajo en el idealismo filosófico, creación de materiales simbólicos que utiliza en el jardín de la infancia cuyo objetivo pretendía ayudar a los niños a conocer la relación básica entre el hombre, Dios y el universo.

Estas dos formas de educación de la infancia se desarrollaron en la primera mitad del siglo XIX. (Spodek, 1993, p. 2). Desde estos inicios hasta la actualidad podemos decir que el estudio científico de la educación infantil se centró principalmente en temas de desarrollo infantil y en su comprensión, buscando esencialmente las intervenciones de aprendizaje e intervenciones educativas.

La influencia ejercida por Froebel, Pestalozzi y Montessori en el tercer cuarto del siglo XX tanto en Europa, como en los Estados Unidos, fue crucial para la remodelación gradual de las instituciones de cuidado infantil.

El movimiento froebeliano, caracterizado por un marcado interés en el niño, sus intereses, experiencias y actividades, llama la atención sobre la importancia de la educación en las edades tempranas.

Así, las instituciones de cuidado infantil tratan de supervisar guarderías, llevando a cabo la formulación de objetivos y métodos pedagógicos, defender la especificidad de la Educación Infantil con la presentación de las etapas educativas, donde para cada una definía los programas en áreas de contenido y aprendizaje (Nóvoa, 2003:359-361).

Una breve mirada a la perspectiva histórica nos dice que la Educación Infantil, como campo destacado de la educación surgió lentamente durante el siglo XIX, teniendo un número de factores determinado, que han contribuido a su desarrollo. Entre estos factores, encontramos una redefinición del papel y la representación de la familia (funcionando desde el siglo XVI) (Vilarinho, 2000).

La creciente industrialización, causó cambios profundos en la sociedad occidental con respecto a la producción de bienes de consumo, así como cambios en la organización y estructura de la familia. La necesidad de formar ciudadanos eficaces que contribuyesen al desarrollo de la educación en todos los niveles fue expuesto por Spodek y Brown (1993), como uno de los elementos que más contribuyeron para el cambio de las concepciones sobre la infancia.

Si tenemos en cuenta la mirada del historiador Aries (1998), observamos que el concepto de infancia es una construcción social que varía con las épocas, las culturas y las ideologías.

La sociedad actual está marcada por rápidas transformaciones y por la globalización. Organizaciones internacionales como la UNESCO, consideran la educación como un punto esencial a desempeñar en el desarrollo de los individuos y de las sociedades lo que constituye una ventaja en cuanto a aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser (Delors, 1998).

La Convención sobre los Derechos del Niño (2006), en particular, constituye un compromiso de referencia, dada su amplitud en términos de dinámica para garantizar que sus derechos son reconocidos en todos los países. Reafirma el derecho a la educación sin discriminación alguna y da énfasis al desarrollo y bienestar del niño. Este aspecto ha sido reconocido por el Comité sobre los Derechos del niño, en la Observación General N° 7, que transmite la necesidad de atención a las obligaciones de los gobiernos de estructurar las políticas que reconocen la etapa de la primera infancia, como el período desde el nacimiento hasta la edad de 8 años. (Committee on the Rights of the Child et al., 2006). El derecho a la alfabetización ha sido claramente establecido (UNESCO, 2005a), en la ratificación de los tratados internacionales.

Así y segun Spodeck & Saracho (1998), los niños han sido educados y cuidados desde el principio de la humanidad en familia y en diferentes contextos sociales, pero fue sólo en los tiempos modernos que se fundaron escuelas especializadas; en educación

y cuidados para los niños pequeños, como el jardín de infancia, que hoy es parte integral de la experiencia escolar de la mayoría de los niños.

Ante la necesidad de apoyo social de las familias, la Ley-Quadro de educación preescolar (1997), viene a determinar los principios para la Red Nacional Portuguesa y que según el Decreto-Ley nº 5 del 10/02/97 es constituida en una Red Pública y una Red Privada, complementarias entre sí, con el objetivo de la oferta universal y la adecuada gestión de los recursos públicos (cap. III, art. 9).

En la década de los 90, las políticas educativas apoyan la implementación de una Red Nacional que sí pretende adaptarse a la evolución de la sociedad, el componente educativo de la Red Privada y vertiente de apoyo social en la Red pública de Educación. La Educación Infantil tiende progresivamente a ser considerada como etapa inicial de la educación básica en el proceso de aprendizaje a lo largo de la vida.

La creciente importancia que ha adquirido en los distintos países de la Unión Europea tiene como base estudios científicos relacionados con cuestiones pedagógicas, que confirman los beneficios de su frecuencia, indispensable para el desarrollo de sus potencialidades cognitivas y con determinantes sociales, económicos y políticos, resultantes de la evolución de la sociedad.

Cabe señalar que la Educación Preescolar y la Educación de Infância son expresiones utilizadas en el discurso pedagógico Portugués para designar la misma realidad. Sin embargo, según Silva (1997), las dos designaciones coinciden y expresan dos conceptos diferenciados y orientaciones pedagógicas distintas: la educación preescolar pone el énfasis en la etapa preparatoria para la escuela, mientras que la educación de infancia es vista como centrándose en el desarrollo del niño y como respuesta específica a sus necesidades y capacidades.

Esta consensado el asociar tres funciones principales a las instituciones de la Educación Infantil en los diferentes países europeos, es decir (Ruivo & Tietze 1995):

Función educativa, que se caracteriza por ofrecer mejores condiciones para el desarrollo del niño y pretende preparar al niño para la escuela a través de la adquisición de habilidades preescolares y escolares;

Función de socialización, que proporciona estimulación social y oportunidades para la interacción social;

Función de cuidados, que tiene como objetivo proporcionar un ambiente seguro y saludable en la ausencia de los padres.

Lo cierto es, que todos los países de Europa tienen en mente el desarrollo simultáneo de más de una de las funciones referidas, variando según la prioridad que cada país asigna a cada una de ellas. (Ruivo & Tietze, 1995).

Los objetivos relacionados con los primeros años de la vida del niño son años de extrema potencialidad y vulnerabilidad durante los cuales la protección, los cuidados y los incentivos apropiados son esenciales para promover los conceptos básicos de bienestar y desarrollo del niño. Estos objetivos para la infancia fueron aprobados por 164 países en el congreso Educación para todos (EPT) en Dakar en el año 2000.

Esta insistencia en el desarrollo de la calidad proviene de la percepción de que la expansión de los servicios no es suficiente.

La investigación ha demostrado que sólo una alta calidad puede tener efectos significativos a largo plazo en el rendimiento escolar y social (Schweinhart y Weikart, 1993; Sylva et al., 2003).

Uno de los objetivos es proporcionar oportunidades para el aprendizaje integrado y para el desarrollo de las competencias básicas en la medida que estas oportunidades disminuyen después de los ocho años (Wylie, 2001).

Actualmente algunos autores defienden la idea de que la pedagogía de la infancia es necesariamente una pedagogía de la diversidad (Formosinho y Oliveira-Formosinho, 2008).

Los estudios de impacto de los programas preescolares y la comparación de diferentes modelos educativos, concluyen globalmente que la educación infantil de calidad tiene un impacto duradero en la educación de la vida posterior del niño. (Sylvia, 1993, Scheinhart and Weikart 1993, citado por Pascal (1996).

Tales efectos se podrían revelar a sí mismo, no sólo a través de una mejora de los resultados durante todo el período de escolarización, sino también mediante el desarrollo de comportamientos sociales mejor integrados y de estadios de la ciudadanía más productivos. (Sylvia, 1993, Scheinhart and Weikart 1993, citado por Pascal (1996).

En la década de los 60, en los Estados Unidos de América, surgen los primeros Programas de Intervención Precoz, con el objetivo de compensar a los niños en edad preescolares que son considerado en riesgo de desarrollo debido al bajo nivel socio-económico de sus familias (Pimentel, 1999).

El supuesto objetivo de los denominados programas de educación compensatoria era proporcionar igualdad de oportunidades a todos los niños, especialmente a los niños

pobres (Pimentel, 1999; Tegethof, 2007), proporcionando una estimulación precoz e intensiva, durante el período que precede a la entrada del niño en la educación formal esperándose con esto facilitar su adaptación y mejorar sus resultados. Muchos argumentaron que este estímulo traería beneficios que garantizarían el éxito en la vida escolar, así como en su vida futura (C. I., 2000).

La respuesta necesaria a las evidencias que afirman que los niños y familias pobres mostraban mayores dificultades a nivel de desarrollo, problemas de salud, dificultades de aprendizaje y en la edad adulta, cambios en el comportamiento adaptativo fue estudiada por los programas Head Start y Early Head Start (Peterson et al., 2004).

Cada vez más se reconoce la importancia de la Educación Infantil y es en este contexto que el Consejo Nacional de Educación (CNE 1994), referencia los beneficios de la educación infantil, como factor de éxito educativo, también muestran que el fracaso y el abandono escolar tienen tasas más altas en los niños que no asisten a la misma.

Los resultados de la frecuencia de la educación han sido estudiados por varios investigadores al largo de las décadas y sus conclusiones son similares: la frecuencia de la Educación infantil desarrolla sus habilidades en mayor medida o que se esperaría en su proceso natural de maduración.

Como refiere Bouchard & Wackler (1967), con el aumento de la frecuencia de preescolar, los niños se convierten en más independientes, más activos, participan en más actividades constructivas e interactúan más a menudo con sus colegas, lo que promueve la socialización y su concepto de ciudadanía.

Este gran objetivo de la educación viene a ser reflejado en el proceso de Enseñanza/Aprendizaje, observando en los niños que han pasado por esta fase de educación, una mayor apertura para nuevas adquisiciones.

La Educación Infantil, como sistema abierto y con un currículo flexible permite a cada educador administrar las Directrices Curriculares, organizando el ambiente educativo, según el conocimiento de los niños, de las familias, del equipo y de la comunidad, en una perspectiva sistémica y ecológica. (Orientações Curriculares, 1997).

Hay varios autores que defienden la importancia de asistir a la pre-escuela y la importancia del adulto en el proceso de Enseñanza/Aprendizaje y del desarrollo del lenguaje.

Para el autora Inês Sim-Sim (2008), el papel del educador en el contexto escolar, debería ser el de- promover el desarrollo de la lengua del niño, ya que lo preescolar corresponde a el primera etapa del proceso educativo, revestindo-se por lo tanto, de un valor probado y decisivo en el futuro- éxito escolar y social del niño.

El jardín de infancia es un espacio y un momento, previligiado para el aprendizaje, para las adquisiciones estructurales de conocimientos para el desarrollo del niño. En esta perspectiva, el lenguaje desempeña una función preponderante en el acceso al conocimiento sobre el mundo que lo rodea.

El niño adquiere su lengua materna y al mismo tiempo desarrolla habilidades lingüísticas y comunicativas a través de interacciones con los demás, que asimila, y que le proporcionan situaciones para poder expresarse.

El no aprende a hablar solamente a través de su capacidad natural, pero con la calidad del medio lingüístico en que se inserten los recursos diversificados de que dispone, como el uso de vocabulario variado.

Escuchar historias todos los días permite la verbalización y la exposición de sus ideas, formular hipótesis y cuestionar el mundo que le rodea, son factores que permiten efectivamente un bueno desarrollo del lenguaje.

"Es imperativo que todos los niños sean estimulado para comunicarse y alentados a utilizar patrones de comunicación diversificados sabiendo que es responsabilidad de la escuela proporcionar un medio educativo lo más estimulante posible para todos." (Sim-Sim, 2008).

El educador cuando habla con el niño sirve como un modelo y tiene un papel decisivo en el proceso de desarrollo para ayudarle a ampliar con calidad sus producciones lingüísticas proporcionando ambientes estimulantes, diferentes tipos de experiencias, contribuyendo así para el aumento de su desarrollo emocional y cognitivo.

Según Tzuriel y Haywood (1992), el aprendizaje mediado se refiere al proceso interaccional en el cual los adultos (padres, profesores) se interponen entre el niño y el mundo y modifican una serie de estímulos por la influencia de su frecuencia, orden, intensidad y contexto (Días & Enumo, 2006).

Como refieren Sim-Sim y sus colaboradores (2008), la participación de la familia en el contexto escolar del niño es fundamental para un desarrollo pleno y armonioso.

Del mismo modo, Nunes (2001, p.27) afirma: "cuando la familia participa es más fácil mantener la consistencia de las estrategias y dar alguna continuidad al trabajo desarrollado".

El educador es el elemento más fuerte y con más conocimientos sobre el niño en la medida en que está en contacto directo con él casi todos los días teniendo un conjunto de información extensa sobre su desarrollo en relación a otros profesionales. Por un lado, la revisión de la literatura sobre el tema indica que la lengua oral tiene fuerte correlación con el vocabulario, conciencia fonológica y cita del alfabeto, es decir, como una de las capacidades predictoras de rendimiento en la adquisición de habilidades de la lectura (Snow, 2002; Armbruster, Fran Lehr y Osborn, 2003).

Cuando el niño llega al jardín de infancia trae diferentes experiencias en relación al mundo que le rodea, tanto a nivel social como a nivel cultural. Estando el ser humano dotado de la facultad de lenguaje, implementadas en cada uno de los lenguajes naturales, el niño es capaz de entender y utilizar su lengua materna, porque tiene un sistema mental, responsable de la lengua, que es activado en diferentes situaciones de interacción verbal.

Compete al profesor proporcionar un entorno rico en estimulación e interacción verbal con cada niño, para una optimización de su desarrollo lingüístico.

Inmersos en este contexto del jardín de la infancia, el niño busca desde muy pronto recursos para que los sus interlocutores le entiendan.

Según Vygotsky (2000) la comunicación representa la función primordial del habla, que nos lleva a considerar las investigaciones que refieren que los niños con pocos meses de nacer ya sienten la necesidad de hacer uso de los recursos comunicativos.

Así, la educación preescolar dará lugar a una cierta homogeneidad de aprendizaje, independientemente de su origen social.

A lo largo de los tiempos, se valoro la frecuencia de programas de educación preescolar, los cuales han captado la atención y el trabajo de diversos autores.

Uzzolino (1983) dice que durante sus investigaciones, los programas de preescolar han tenido un efecto positivo en los niños. Los niños que asistieron a estos programas están expuestos a oportunidades educativas que ayudarán a construir una base de experiencia.

Marques (1986), citando Moore (1978), comentando el relatorio del Consortium para Estudios Longitudinales (1983), afirma que una de las conclusiones alcanzados por

esta institución, mostró que la participación en programas preescolares de calidad puede contribuir a reducir los costos de la educación, una vez que las tasas de desaprobación disminuyeran.

En la mayoría de los países de la Unión Europea, la educación préescolar ha sido objeto de interés en el contexto de las políticas educativas, sociales y económicas de los mismos. (Tietze, 1993).

La educación preescolar ha sido considerada la primera etapa de educación básica, articulándose, cada vez más, con el Sistema Institucional de la educación, en particular con la educación formal. Es, realmente, en este nivel de enseñanza que se desarrollan competencias y habilidades, que se internalizan normas y valores, que se promueven actitudes útiles para los futuros alumnos de la educación básica, secundaria y educación superior, útiles para el futuro ciudadano (Formosinho, 2000).

Así se convierte en necesario dar continuidad educativa a la educación básica, que deberá ser garantía a partir de los contenidos curriculares entre los diferentes niveles de la educación. Los objetivos propuestos para la Educación Infantil no pueden disociarse de los objetivos de la educación general (Marques, 1986), lo que remete a la educación como un acto continuo de varias etapas que cada individuo recorrerá según su nivel de rendimiento, tiendo por base el educar, integrar y formar.

Como mencionan las Orientaciones Curriculares para el Educación Préescolar (1997), un mejor dominio del lenguaje oral es un objetivo esencial en la educación préescolar, osea a aumentar intencionalmente las conjunturas de comunicación, en diferentes contextos, con diferentes interlocutores, contenidos y propósitos que permiten a los niños dominar progresivamente la comunicación como emisores y receptores.

El niño en el contexto escolar experimentará cuestiones más desafiantes de las que se producían anteriormente, ya que es el lugar formal, social y culturalmente destinado para el desarrollo de todas las dimensiones del niño, ya sea en el ámbito intelectual, social, afectivo y emocional. El concepto de que los niños asistidos en su acción educativa por el educador, sistemáticamente desarrollan mejor su intelecto que por sí solos.

El primer erudito que defendió este concepto fue Jean Piaget, teórico de la psicología moderna que cuestionó el concepto que defendió que el pensamiento no tiene un proceso histórico de desarrollo y luego hizo un estudio exhaustivo sobre la formación de los conceptos espontáneos y no espontáneos. Sin embargo y de acuerdo a

Vygotsky (2000), las ideas de Piaget en lo que se refiere a el estudio de los conceptos están equivocadas, porque para Piaget, la socialización del pensamiento es una anulación mecánica del pensamiento del niño, a favor de la forma del pensamiento del adulto.

Sin embargo, en la concepción de Vygotsky (2000), el desarrollo del pensamiento ocurre en gracias a la relación constante de los conceptos espontáneos y no espontáneos, a través de un solo proceso indisociable.

El niño construye sus conceptos científicos, a partir de sus conceptos espontáneos, y esos conceptos científicos obtenidos, pueden contribuir a la formación de conceptos más espontáneo, como un fenómeno cíclico infinito.

En este sentido, la escuela es el lugar donde el niño construye con eficacia sus conceptos científicos y éstos a su vez proporcionan el desarrollo intelectual de los mismos, según lo demostró Vigotsky:

El aprendizaje en la escuela conduce a un prototipo de percepción generalizable, jugando un papel decisivo en la conciencialización del niño, de sus propios procesos mentales. Los conceptos científicos, con su sistema jerárquico de interrelaciones, parecen constituir el medio en el cual la conciencia y el dominio se desarrollan, siendo más tarde transferidos a otros conceptos y a otras áreas del pensamiento.

La conciencia reflexiva llega al niño a través de los portales del conocimiento científico. (Vygotsky, 2000).

Es precisamente debido a la ayuda del profesor, que el proceso de desarrollo intelectual del niño sucede en la medida en que, sin la participación del adulto de manera sistemática, el niño sólo utilizaría sus propios mecanismos mentales, alcanzando como máximo la adquisición de los conceptos espontáneos (Vygotsky, 2000).

Así que se llega a la conclusión de que el conocimiento lingüístico que la comunidad ofrece al niño es de extrema importancia para la activación de la lengua y más concretamente, del lenguaje natural hablado en ese contexto.

Rees (1982), se refirió a la importancia del lenguaje pragmático como fuente de desarrollo del lenguaje, como motivación para el uso de él, como base para el desarrollo de estructuras lingüísticas específicas como forma de establecer roles sociales.

La infancia es un momento importante para todos los niños: juegan, crecen, aprenden, crean amistades, acercándose a la gente que está a su alrededor y a los acontecimientos que viven poco a poco. Es a través de las experiencias que realiza, que

el niño puede aprender a comunicarse e interactuar, desarrollando, como respuesta a las diversas solicitudes, comportamientos, que lleva a cabo en el entorno.

Al interaccionar con otros niños y adultos, el niño aprende a respetar al otro y a desarrollar actitudes y valores, favoreciendo un progresivo aprendizaje de su papel como miembro de la sociedad. (Figueiredo, 2002).

Fullen, (1991, cit. en Warwick 2003), refiere que nada o nadie es más importante para la mejora de la escuela que un profesor; la transformación educativa depende de lo que los profesores hacen y sienten.

En Resumen, durante décadas fueron grandes las alteraciones conjunturales y estructurales con respecto a las instituciones de apoyo a la infancia.

En este sentido escribe Vilarinho (2000, p. 25): "el concepto moderno de infancia fue construido socialmente a través de un lento proceso atravesado por cambios conjunturales de las sociedades".

Desde entonces ha sido enorme la expansión de la educación en el área de la infancia.

Investigación y práctica están estrechamente relacionados con el campo del desarrollo infantil.

Afirmamos que ningún país seriamente comprometido con la educación para todos, tendrá impedimentos para alcanzar esta meta, debido a la falta de recursos. (UNESCO, 2000a).

El lenguaje es reconocido como una de las grandes adquisiciones humanas porque sólo los seres humanos han logrado el sistema de comunicación más desarrollado y espectacular que es la habla. Somos los únicos que lo hemos logrado y lo que diferencia a los seres humanos de otras especies. Esta capacidad está estrechamente relacionada con todos los tipos de aprendizaje.

Desde muy temprana edad, los niños se insertan en ambientes que requieren diferentes formas de comunicación. Cuando bebés están en diferentes grupos que les enseñan por imitación o por el refuerzo diferencial para emitir ciertos sonidos que aproximan el lenguaje humano y así obtienen el control del funcionamiento de la musculatura vocal, pronunciando los diferentes fonemas de nuestra voz. La expresión oral consiste en la capacidad de producir segmentos fónicos, con sentido en la gramática de la lengua. Esta competencia implica el aumento de conocimientos lingüísticos y

sociales y asume una actitud cooperativa en la interacción y en el conocimiento de roles desempeñados por los hablantes en cada tipo de situación. (M.E./D.E.B., 2001).

El lenguaje permite funciones a los seres humanos: los medios de comunicación y socialización con los demás, transmisión de cultura y de conocimientos de generación en generación siendo un transmisor que traduce los pensamientos.

En nuestra opinión, la lengua puede verse de varias maneras y todas están interconectadas e integrada en el sistema de la lengua: el lenguaje gestual, la comunicación corporal, la identificación sináptica, el lenguaje oral (escuchar y hablar), la lectura y la escritura. El aprendizaje de la lengua oral y de la escritura son elementos esenciales para que los niños amplíen sus posibilidades de integración y de participación en las distintas prácticas sociales.

Profesamos que el trabajo en el nivel del lenguaje constituye uno de los ejes (eixos) básicos en Educación Infantil dada su importancia para la formación del sujeto, para la interacción con las otras personas, en la orientación de las acciones de los niños, en la construcción de muchos conocimientos y en el desarrollo del pensamiento.

En la entrada a la escuela, el niño tiene ya un fondo lingüístico adquirido espontánea y naturalmente, lo que le permite interactuar espontáneamente en una conversación donde se toma conocimiento de los roles de los implicados y la cooperación entre ellos, es un dato adquirido. Lo que los niños aprenden depende en gran medida de su nivel de desarrollo. Acumulativamente, la manera como los niños se desarrollan esta determinada por lo que se aprende.

Tales aspectos se refieren a la educación informal que los niños adquieren según los grupos que atienden. Pero, si se mira bajo el aspecto formal del lenguaje, nos tenemos que remitir a la primera etapa sistematizada de enseñanza y aprendizaje que los niños inician, la Educación Infantil. Para que este propósito sea alcanzado debemos efectivamente entender que el aprendizaje de la lengua materna también pasa por el campo de la oralidad, que en un punto de vista pragmático y situacional parece ser la más adecuada respuesta a las solicitudes sociales (Lomas, 1999).

El niño utiliza principalmente el lenguaje oral para comunicarse, ya sea en situaciones informales o incluso en situaciones formales en las instituciones que el va a frecuentar: las guarderías o la Educación Infantil.

Es en este ambiente, en la interacción con niños de su edad y con los profesionales del área que el niño enriquece su repertorio de palabras, de acciones,

gestos y comportamientos que muchas veces usa para resolver los problemas que surgen en la vida cotidiana.

Sin embargo, la expansión de este repertorio hablado del niño, es algo más que la memorización y repetición de sonidos y palabras; Hay realmente un aprendizaje de pensamiento y la acción de aprendizaje aticulado entre el pensamiento y las acciones cuando los niños las reproducen. Esto puede observarse, especialmente en la expresión de sus sentimientos, actos, sensaciones y deseos: cuando pueden comprender y entender, la competencia lingüística se desarrolla y mejora. Por lo tanto, cada vez que los niños prueban esta comprensión, mejora, surgiendo nuevas combinaciones en busca de significados.

El lenguaje oral se construye por aproximaciones sucesivas, es decir, cuanto mayor sea su exposición al grupo de adultos, o incluso a su grupo de amigos, mayor será su repertorio verbal. La marca constante del niño en la etapa preescolar es la busqueda de una regularidad que explique los acontecimientos que suceden en medio de ellos, a fin de que él consiga mantener un patrón y modelo de comportamiento de respuestas a lo que se requiere. A partir de ahí, el niño va a expresar con más precisión sus necesidades y su capacidad comunicativa- se expande. Con mayor dominio del habla, su capacidad simbólica aumenta gradualmente, así como los recursos intelectuales, ya que la propia manera de ver el mundo también es más amplia.

El lenguaje oral se relaciona con las operaciones mentales básicas en la formación intelectual de los niños y aunque no sea la única, es sin embargo la que sostiene la mayor parte de los aprendizajes.

Ferreiro (1995), señala que la escritura infantil sigue una regularidad en su adquisición observada en diferentes culturas y diferentes idiomas.

Observa que existen grandes períodos en los que los niños permanecen en conflicto acerca de las posibilidades de un mantenimiento regular. "Inicialmente los niños hacen una distinción entre la representación icónica y no icónica"; construyen formas de diferenciación y finalmente llegan a la fonetización, a la escritura, que comienza con la fase pré-silábica, en la cual ya existe una preocupación en el uso de símbolos, letras y números indiscriminadamente, culminando en la fase ortográfica, en que se preocupan en escribir gráficamente según su lengua materna.

Específicamente el área del lenguaje oral es uno de los ejes principales de esta etapa de la educación y por tanto, de nuestra área de estudio, teniendo en cuenta su

importancia para la formación del individuo, la integración y orientación de los niños en el desarrollo de su pensamiento y de la construcción de sus conocimientos.

A través de la comunicación, los seres humanos son capaces de transmitir sus pensamientos y sentimientos y recibir información emitida por los otros. Es decir, a través de la comunicación, el individuo establece contacto con el ambiente en que vive.

Cuánto más variadas y completas la sean las formas de comunicación que son utilizadas por el individuo, mejores serán sus posibilidades de expresión y de acceso a los contenidos emitidos por otras personas o por diferentes objetos culturales.

Todos tenemos un potencial cognitivo que se puede desarrollar. La escuela puede y debe desarrollar este potencial cognitivo, ampliando y diversificando las experiencias del niño, favorecer los intercambios comunicativos con otros niños, con adultos, que le permitirá expresarse de forma cada vez más rica y compleja.

La comunicación entre el niño y su entorno puede realizarse de varias maneras: una palabra, un gesto, una postura, una imagen plástica, una canción o un símbolo abstracto. Todas estas formas de comunicación están integradas en el ámbito de la experiencia, con la intención de destacar la dimensión comunicativa de la persona humana y el carácter de globalización que toda acción educativa debe cubrirse y, en particular, la acción educativa en preescolar.

En este sentido, el educador debe tener en cuenta que las distintas formas de representación no deben abordarse como objetos aislados del conocimiento, sino como instrumentos de comunicación y relación en estrecho contacto con las áreas de identidad y autonomía personal del entorno físico y social. Desde esta perspectiva, el dominio oral juega un papel clave en la formación integral del individuo en par de las otras áreas.

En este sentido, se entiende que la institucionalización de la educación infantil, se convierte en una dimensión analítica, necesaria para un mayor entendimiento de las políticas educativas en el contexto socio-político de cada época y las contradicciones que recorren. El desarrollo del niño en edad preescolar se caracteriza por la presencia de características físicas, psicológicas y sociales propias, que son nada más que el resultado de herencia/medio ambiente en constante actividad. El niño es un ser biopsicosocial, donde se debe tomar en cuenta toda una serie de áreas de desarrollo y/o dimensiones, que van a permitir un desarrollo integral y teniendo en vista la estabilidad emocional, relacional y afectiva en el futuro.

A lo largo de nuestra trayectoria educativa y reflexionando sobre la diferencia de contextos educativos que experimentamos, así como de las respuestas dadas a los alumnos decidimos estudiar un área tan importante, la problemática que es el lenguaje de los niños pequeños porque es una pregunta hecha muchas veces por y a los profesores.

En muchos casos estas dificultades tienen consecuencias en el aprendizaje de los niños siendo posteriormente el responsable del fracaso escolar de los alumnos, si no fuera detectado a tiempo.

El papel de la Educación Infantil es importante tanto en la identificación y caracterización de estos problemas, así como en procesos educativos adaptados a las necesidades que surjan, a través de la aplicación de medios/instrumentos que ayudan a detectar algún tipo de problema en esta área.

El presente estudio tiene como uno de los objetivos contribuir a la mayor comprensión de las características comunicativas de los alumnos de Educación Infantil, con el fin de aportar nuevos elementos al crear un registro de observación que puede ayudar en la evaluación de habilidades comunicativas. A través de este podemos recopilar elementos y si es necesario fomentar la elaboración, de la terapia más eficaz teniendo en cuenta las características del lenguaje del sujeto.

La elección del tema no fue un proceso fácil porque elegir un aspecto implica también renunciar a los demás. De hecho, muchas fueron las áreas de saber que, a lo largo de nuestro camino personal, profesional y académica, crearon interés en nosotros y que serían igualmente estimulantes como objeto de investigación. A pesar de la dificultad en la elección y delimitación del tema, siempre estuvimos seguros de que la Educación Infantil sería el objeto de estudio a privilegiar.

Este estudio tiene como objetivos específicos: Verificar la aplicabilidad del registro de observación; conocer el perfil funcional de la comunicación (receptiva y lenguaje expresivo) de niños de edades entre tres y cinco años; conocer el perfil funcional de la comunicación de los participantes, observando las correlaciones entre los aspectos pragmáticos del lenguaje y las variables: edad cronológica del niño, sexo, región de Portugal, nivel socio-económico de la familia, y educación de los padres.

La necesidad, desde muy temprano, para implementar aprendizajes adecuados y significativos para todos los niños, resulta ser un proceso muy complejo. Con el estudio que ahora se presenta consideramos que el trabajo, con la construcción de un registro de

observación/evaluación, nos permitió obtener datos de habilidades comunicativas datos que sirven para el segundo objetivo de este estudio, es decir, la evaluación del nivel de lenguaje expresivo y receptivo de niños de tres años, cuatro años y cinco años, Portugueses, teniendo por base un conjunto de variables que la investigación muestra como relevantes.

En el curso de la investigación para el desarrollo de este trabajo tomamos conciencia de la necesidad de un informe temprano sobre el desarrollo del lenguaje de los niños para que se pueda actuar precozmente, para ayudar al niño en el jardín de infancia, o solicitar ayuda profesional en otras áreas, con el fin de proporcionar un adecuado aprendizaje, facilitando así, el sentirse feliz.

En términos estructurales, este trabajo está organizado en un volumen y dividido en dos partes. En la primera parte hacemos el marco teórico donde nos propusimos clarificar los conceptos fundamentales de la investigación, es decir la comunicación oral de los niños de Educación Infantil en la medida en que el lenguaje desempeña un papel vital en el desarrollo social, emocional e intelectual del ser humano

Capítulo I- Adquisición del lenguaje

El primer capítulo se relaciona con la adquisición del lenguaje en la infancia y en el mismo explicitamos la problemática de la investigación. Un tema tan complejo y amplio, que obligó a focalizar nuestra atención en la adquisición, los componentes, y el desarrollo del lenguaje.

Abordamos las bases biológicas como base imprescindible para la adquisición del lenguaje. Su papel es fundamental en el desarrollo social, afectivo e intelectual de todos los individuos, pero no siempre su adquisición se produce normalmente, porque hay ciertas limitaciones, en particular a nivel de los centros cerebrales, respiración y órganos de fonación que si no se superan, afectan a la vida de los niños, en particular en relación con los demás, dañando su inclusión social y su proceso de comunicación.

Actualmente el conocimiento exacto del cómo y del por qué el niño adquiere el lenguaje, de forma general, parece que tiene que ver con tres factores: La maduración física, desarrollo cognitivo y socialización. Sin embargo, la contribución particular de cada factor a este proceso, todavía es ampliamente debatida.

Así como las teorías de que aunque todos hayan dado su contribución al conocimiento actual del lenguaje y sus problemas, sin embargo ninguno obtiene la adhesión general de todos los lingüistas.

Desde la década de 1950, han aparecido varias teorías sobre la adquisición del lenguaje. Hay teóricos, argumentando que los niños aprenden de forma innata, otros dicen que aprenden por imitación, o debido a los contextos sociales donde están incluidos.

Hay varias teorías que explican la adquisición y desarrollo del lenguaje. Cada teoría mira el desarrollo del lenguaje a través de un punto de vista específico, que no es necesariamente negativo, por eso se complementan. A pesar de estar confinadas a uno de los aspectos, todos juntos proporcionan una explicación más rica, diversa y globalizada, que ayuda a comprender la compleja cuestión de desarrollo del lenguaje.

Procedemos a la revisión de la literatura, sobre el papel de la Educación Infantil en el desarrollo del niño; fundamentamos, a través de una retrospectiva histórica y actual, la evolución de las instituciones de enseñanza, haciendo referencia a los estudios de algunos autores.

Abordamos la importancia de la Educación Infantil y sus efectos en el desarrollo de los niños, la importancia de la comunicación, a nivel de lenguaje y mas específicamente del lenguaje oral desde siempre.

Presentamos las diferentes fases y etapas de adquisición del lenguaje, desde el nacimiento hasta los 5/6 años de edad, de acuerdo con el grupo de estudio, para la realización de esta investigación.

Finalmente abordamos la cuestión del lenguaje y cognición, el pensamiento en la infancia y la adquisición de conceptos, de acuerdo con la perspectiva piagetiana, la influencia de los factores cognitivos y de los mecanismos cerebrales, como factores cruciales para la adquisición de las diversas competencias.

Capítulo II- Lenguaje y Comunicación

En el segundo capítulo abordaremos la cuestión del lenguaje y de la comunicación.

En este ámbito abordamos sucintamente, el desarrollo del niño y el papel del adulto en el desarrollo del lenguaje y de la comunicación así como factores que pueden ser inhibidores para la realización de esta competencia.

Exponemos las etapas del desarrollo lingüístico así como los factores mas influyentes en este proceso.

Nos vamos a focalizar en la cuestión de la evaluación y su importancia para una implementación de una intervención adecuada, así como la diferenciación de

estratégias, teniendo en cuenta al niño. Partimos del presupuesto de que la evaluación es parte integrante del proceso educativo construido por los diversos intervinientes: educadores y niños, así que la misma no puede ser analizada solamente, pero sí como parte de uno todo.

Tenemos que la evaluación es esencial para la aplicación de una intervención con las estrategias de diferenciación, teniendo en cuenta la individualidad del niño y la elección de programas apropiados.

Haremos un enfoque de las habilidades lingüísticas definidas de acuerdo con las edades.

Los principales aspectos que deben ser evaluados— a través de los principales procesos de lenguaje y comunicación son: *aspectos anatómicos y funcionales* (audición y aparato fonador); *dimensiones del lenguaje* (forma, contenido y uso del lenguaje); y *procesos lingüísticos* (comprensión y producción lingüística y desarrollo cognitivo).

El lenguaje en los niños, ha causado interés en varios campos en los últimos años, como en la literatura, para aumentar las líneas de intervención que podrían desarrollar el lenguaje. La mayoría parece dirigida a los procesos de la comunicación verbal, más específicamente el desarrollo del lenguaje expresivo, articulación, sintaxis y vocabulario hablado. Abordamos la problemática de la evaluación en niños de preescolar.

Gran parte de esta literatura aborda muchas e variadas descripciones de programas lingüísticos.

La cuestión de la evaluación educativa envuelve una diversidad de aspectos epistemológicos, ideológicos, ontológicos, sociales, pedagógicos, psicológicos, metodológicos y éticos que enfatizan su complejidad y soportan la diversidad de modelos que han ido surgiendo a lo largo del tiempo.

La evaluación, encunto elemento integrante y regulador de la práctica educativa, permite una recogida sistemática de información que, una vez analizada e interpretada, sustenta la toma de decisiones adecuadas y promueve la calidad de los aprendizajes.

La reflexión, a partir de los efectos que se van observando, posibilita establecer la progresión de los aprendizajes a desarrollar con cada niño individualmente y en grupo, teniendo en cuenta su evolución.

Una evaluación formal del lenguaje es cada vez mas recomendada, sobre todo en el caso de los niños pequeños, y fue así como surgió nuestra intención de crear un instrumento que permitiese una aplicación fácil y eficaz, para la recogida de datos relativos a la etapa de desarrollo del niño, al nivel de la evaluación de las competencias lingüísticas.

La evaluación pasa a ser entendida como un componente necesario y integrada en el proceso educativo.

Considerando la Educación Infantil como la primera etapa de la educación básica consignada en la Ley y la estructura de un proceso de formación a lo largo de la vida, que valora la formación del niño, la cuestión de la comunicación oral de los niños de estas edades fue un área a valorar.

Haremos una reflexión sobre los variados instrumentos de intervención a nivel de lenguaje verbal, posibles de implementar de acuerdo con el diagnostico.

En la segunda parte de esta disertaciónse realiza el estudio empírico que va permitir la verificación de la pertinencia o no de las hipótesis que son presentadas con el sentido de responder a la cuestión que nos sirvió de punto de partida, la evaluación del lenguaje receptivo y expresivo.

Capítulo III- Definición de las hipotesis y de los objetivos

Depués de la revisión teórica realizada pretendemos en este capítulo formular los objetivos de investigación, los cuales están basados en las características apropiadas para el estudio descriptivo y evolutivo. En este estudio queremos conocer el perfil, el tipo de lenguaje de los niños de la Educación Infantil.

Se entienden los objetivos como un elemento importante en un proyeto de investigación ya que posibilitan fijar metas que pretenden ser alcanzadas a través del proceso de investigación.

Según Quivy Campenhoudt (1998), el problema a ser tratado debe estar situado en el punto de partida, desarrollando posteriormente el trabajo en torno a ese tema.

Este estudio tiene como objetivo obtener datos relativos al lenguaje expresivo y receptivo de niños que asisten a preescolar, ya que consideramos que son las edades con mayor relevancia para nuestro estudio, a través de la observación de la red creada por nosotros.

Con respecto a la temática y al problema de estudio es imprescindible definir **el objetivo general**, funcionando éste como el asunto de la investigación que será

desarrollado y que describiré: La evaluación del lenguaje expresivo y receptivo de los niños de Educación Infantil.

Los objetivos específicos están estrechamente relacionados con el objetivo general y nos permiten extender el alcance de la comprensión del tema de estudio y centrarse en las diversas perspectivas de las cuestiones abordadas.

Así este estudio tiene como **objetivos específicos**:

Verificar la aplicabilidad del registro de observación.

Conocer el perfil funcional de la comunicación (lenguaje receptivo y lenguaje expresivo) de niños de edades entre tres y cinco años;

Analizar el perfil funcional de la comunicación de los participantes, observando las correlaciones entre los aspectos pragmáticos del lenguaje y las variables: edad cronológica del niño, sexo, región de Portugal, nivel socio-económico de la familia, y educación de los padres.

Los requisitos, que buscarán la justificación teórica son los siguientes:

Reflexionar sobre el aprendizaje del lenguaje verbal (lenguaje expresivo e receptivo); verificar si hay diferencias entre el lenguaje receptivo y el lenguaje expresivo de los niños de tres, cuatro y cinco años de edad; entre el lenguaje receptivo y expresivo y el grupo de edad; sobre la relación entre el estatus socio-económico familiar con el nivel de competencias de lenguaje expresivo y receptivo; si existe relación entre el lenguaje receptivo y lenguaje expresivo según el género y, finalmente, si existe relación entre el lenguaje receptivo y expresivo y las diferentes regiones de Portugal.

Capítulo IV- Diseño y Metodología de la Investigación

En este capítulo, desarrollamos el diseño de la investigación, que comprende las siguientes etapas: la justificación del área problemática, el problema de la investigación, opciones metodológicas, la selección del método, elección de la muestra de estudio, selección y construcción de instrumentos de recolección de datos, la planificación de los procedimientos del trabajo de campo.

Como refiere Almeida y Freire (1997) “El primer paso en una investigación surge cuando se busca una respuesta a una pregunta, cuestión o problema”.

Lo primero fue realizar la revisión bibliográfica de los autores que más sobresalían de acuerdo a nuestra temática. Haremos referencia a algunos trabajos publicados recientemente o consultados por nos otros los cuales ayudan a dignificar y, a entender y reiteirar información sobre la adquisición y desarrollo de las competências linguísticas, de

los mecanismos intrínsecos al desarrollo humano, de la importancia de las instituciones preescolares en el desarrollo del niño.

Para Moltó (2002), es deseable que la definición del problema sea la más específica posible conteniendo los aspectos esenciales del estudio, es decir, hacer la referencia al que se estudia (objeto de la investigación lenguaje expresivo y receptivo), con quien se va a llevar a cabo la investigación (niños de educación infantil) y como estudiar el problema (variables como, edad, sexo, condados de Portugal, estatuto socioeconómico de las familias, estudios y profesión de los padres).

Esta investigación pretende evaluar el lenguaje expresivo y receptivo de niños en educación preescolar. En esta investigación presentamos, por tanto, el perfil de los alumnos de 3 años, 4 años y 5 años respecto nivel de lenguaje expresivo y receptivo.

Realizamos este estudio en diferentes instituciones bajo el amparo del Ministerio de Educación y en instituciones de educación privadas pertenecientes a las distintas situaciones geográficas de Portugal Continental, es decir, en la región Norte (Braga), en el Centro (centro), en el área metropolitana de Lisboa (Sesimbra, Lisboa), en Alentejo (Beja y Évora), en Algarve (Faro) y en las regiones autónomas de Madeira y las Azores, con 567 alumnos.

Adoptando un marco paradigmático de investigación, desde una perspectiva observacional y interpretativa, priorizamos el uso de instrumentos de recogida de datos cuantitativos, a través de un Registro Observacional.

Elección de la muestra:

Según Peña (2008) y dentro de este tema el problema consiste en determinar la población y objeto de estudio y seleccionar dentro de la población, la muestra sobre la cual se utilizará el instrumento, Registro de Observación, para generalizar los datos a la población total.

Podemos distinguir las siguientes fases o elementos de la muestra del estudio: El universo; la población; la muestra invitada; la muestra aceptante y la muestra productora de datos.

En este caso sería incluirían: El universo, todos os alumnos de la educación preescolar en Portugal.

De esta población se selecciona la muestra para la investigación a través del método de muestreo probabilístico utilizando la técnica estratificada (Almeida & Freire, 2008), de forma que para poder recoger información de todo el país existía la necesidad

de estratificar por regiones. De cada região la selección de los participantes fue por conveniencia, ya que se utilizaron contactos informales que aceptaron la participación en este estudio.

Por otro lado, esta investigación se ha realizado en diferentes tipos de centros de educación préescolar en Portugal Continental.

Como Refiere Rodriguez (2007), en su Tesis Doctoral, los investigadores no siempre llegan a recopilar datos de todos los individuos, de este universo para el estudio, por lo que tienen que seleccionar una muestra.

En la muestra de este estudio hemos tenido como criterios de selección:

Frecuentar establecimientos de Educación Infantil; no presentar necesidades educativas especiales, de carácter permanente; y tener una edad cronológica entre los tres y cinco años y 11 meses.

El plan de la muestra fue elaborado conforme a los siguientes objetivos:

Obtener una muestra representativa de la población.

Permitir la aplicación del Registro de Observación.

Proceder a la validación del Registro de Observación.

Podríamos tener como muestra:

La población, de modo que se consideraban todos os los niños de 3,4 e 5 años de Portugal.

La muestra invitada, que eran todos los niños de 3,4 e 5 anos que asistiesen a la Educación Infantil en Portugal.

La muestra aceptante: Niños de catorce jardines de infancia.

La muestra productora de datos: Niños que asistan a la Educación Infantil en los condados del Norte (Braga); Ciento (Santarém); Àrea Metropolitana de Lisboa (Sesimbra y Lisboa); Alentejo (Évora e Beja); Algarve (Faro).

Las escuelas seleccionadas para la muestra aceptante pertenecen a varios condados de Portugal Continental, con diferentes características tanto en el nivel físico, geográfico y demográfico. La muestra productora de datos es de 567 alumnos.

Selección y construcción del instrumento de recogida de datos.

En este estudio la opción metodológica elegida es la metodología cuantitativa, a través de un Registro de Observación que consta de 32 items para el lenguaje expresivo y 32 items para el lenguaje receptivo.

Describiremos y justificaremos los instrumentos de investigación a utilizar en la investigación, incluyendo el estudio de validez y fiabilidad del mismo.

Nuestra intención fue crear un instrumento gracias a la recopilación de informaciones relativas al lenguaje expresivo y receptivo, verificar el nivel de rendimiento de una muestra de niños portugueses que asisten a Educación Infantil a través de un registro de evaluación de estas respectivas competencias. Consideramos que el trabajo de diseño y construcción de un registro de observación/ evaluación, nos permitiría obtener datos que sirviesen al segundo objetivo de nuestro estudio, osea, la evaluación de las competencias comunicativas a el nivel del lenguaje expresivo y receptivo de los niños de edades de 3, de 4 y de 5 años portugueses, en función de un conjunto de variables que las investigaciones muestran como relevantes: edad, género, condado de Portugal, medio socioeconómico, estudios de los padres, profesión de los padres, presentando los datos estadísticos y hallando las debidas correlaciones a través del tratamiento estadístico oportuno.

Con la construcción del Registro de Observación se pretende evaluar su eficacia y pertinencia con los niños de Educación Infantil, con un instrumento de diagnóstico en evaluación educativa, valoración de los aprendizajes y así obtener datos confiables y científicos sobre el nivel de competencias del lenguaje de cada niño dándole confiabilidad a través de la determinación del método de consistencia interna de fiabilidad por Alfa de Cronbach utilizando el paquete estadístico SPSS 22.

La validez de contenido fue realizada por el método de consenso entre jueces dando consistencia a través de la revisión realizada por un panel de expertos.

Los valores de Alfa de Cronbach obtenidos son: Para el lenguaje receptivo .964; para el lenguaje expresivo.974.

La necesidad, de implementar desde una edad temprana aprendizajes adecuadas, significativas para todos los niños, es un proceso muy importante y consiste no sólo en orientaciones legislativas, sino también en cuestiones pedagógicas que van desde la planificación, metodología, evaluación, hasta las cuestiones más teóricas, en particular las relativas a la naturaleza de la comunicación oral, o el papel que le asigna en el desarrollo global del niño.

Capítulo V- Resultados

En el quinto capítulo presentamos el análisis y la discusión de los resultados obtenidos para la muestra estudiada en la parte empírica de este trabajo, a partir de las

cuales derivan conclusiones y futuras líneas de investigación, resultantes de las implicaciones y recomendaciones extraídas de los datos, sobre el lenguaje expresivo y receptivo.

El análisis y discusión de los resultados está estructurado en dos partes: una más amplia de naturaleza cuantitativa, donde son presentados a través de técnicas estadísticas los resultados obtenidos con el Registro de Observación.

En la segunda parte, se procede a la presentación de los resultados, los cuales son presentados según una lógica descriptiva y comparativa. Exponemos los principales resultados obtenidos en esta investigación, discutiéndolos a la luz de los cuadros de referencia consultados y de otras investigaciones similares.

Los resultados muestran una progresiva desarrollo de las funciones comunicativas en los años escolares. Los niños tienen un perfil adecuado entre su edad, edad de desarrollo, edad de comprensión y edad de expresión del lenguaje.

Los datos de nuestro estudio muestran que los niños presentan un buen desarrollo a lo nivel de la lenguaje expresivo e receptivo.

Capítulo VI- Conclusiones

Con la investigación que ahora concluimos, buscamos, como lo justificado en la parte introductoria, presentar un estudio sobre la comunicación oral de los niños de la educación Preescolar, de los 3 a los 5 años de edad, orientado para la observación y comprensión del Lenguaje Expresivo y Receptivo, y concluimos que se concretizaron todas las hipótesis y objetivos que nos propusimos en nuestro estudio.

En este capítulo se presentan las conclusiones de este trabajo teniendo en cuenta el objetivo general y objetivos específicos definidos y presentados previamente y se abordan de forma crítica los datos obtenidos.

Este trabajo tiene como objetivo general conocer el lenguaje expresivo e receptivo de los niños de la Educación Infantil.

Los resultados obtenidos en las escuelas estudiadas, de diferentes regiones de Portugal sugieren algunas conclusiones generales que serán transversales a los otros agrupamientos de escuelas de Portugal Continental.

Así, uno puede observar que: **Relativamente al nivel del lenguaje expresivo y receptivo**, en la globalidad, el análisis de los datos de este estudio permitió concluir que el Registro de Observación de las Competencias Comunicativas al nivel del lenguaje expresivo y receptivo está adecuado a la muestra del estudio y sus ítems

posibilitan el compendio de datos e inferir las capacidades lingüísticas de los alumnos de educación preescolar de una forma sencilla, aunque eficaz, procediendo así a la detección de algún tipo de dificultad interviniendo de esta forma y encaminando el individuo para otros servicios especializados.

En lo que toca a la relación entre el lenguaje receptivo y expresivo, y el grupo etario, en lo que concierne a las hipótesis levantadas, conseguimos obtener datos que nos permitieron afirmar fidedignamente que al nivel de nuestra amuestra se comprobó que existen estadísticamente diferencias al nivel del lenguaje receptivo y expresivo de acuerdo con la edad; cuanto mayor, más grande es su vocabulario expresivo y el requisito receptivo.

En la relación entre el Lenguaje Receptivo y Expresivo, en los Dos Géneros, verificamos que en lo que toca al lenguaje receptivo y expresivo con este grupo, no influyó los datos obtenidos. Los niños del mismo nivel etario no presentan diferencias significativas respectivamente a esta variable.

Al nivel de la relación entre el lenguaje receptivo y expresivo en los dos sexos se verificó que no existen diferencias significativas, entre niños y niñas.

Al nivel de las correlaciones, existen diferencias y estas se acentúan de acuerdo con la edad de los niños.

Al nivel del lenguaje expresivo y receptivo con el estatuto socioeconómico, se verificó que no se asocian diferencias significativas entre ellos.

En la relación entre el lenguaje expresivo y receptivo por región, se verifica que los mismos se asocian significativamente al nivel de las regiones. Donde hubo la diferencia más grande y estadísticamente significativa fue en la Región Autónoma de los Azores.

La isla de S. Miguel es considerada una región muy pobre, con pocos recursos socio-económicos, en que la gran parte de la población vive en situaciones precarias al nivel del empleo, y consecuentemente en condiciones económicas y sociales desfavorables. Además se verificó que algunas asimetrías al nivel de los constructos de nuestro estudio fueron atenuadas, de acuerdo con la edad de los niños. Su lenguaje expresivo y receptivo se fue incrementando con la edad.

Por oposición el Área Metropolitana de Lisboa es la que presenta mejores resultados.

Al nivel de las Correlaciones entre el Lenguaje Receptivo y Expresivo y el nivel de habilitaciones de los padres, también se comprobó que no existen directamente diferencias debido a las habilitaciones de los padres.

Los niños con estímulos adecuados y con las mismas oportunidades, disminuyen posibles dificultades inherentes al medio donde están inseridas y que pueden trabar algunas de sus capacidades en lo que toca al desarrollo. En estos casos la frecuencia del preescolar tiene un papel preponderante ya que atenúa posibles diferencias sociales y cognitivas.

Comparando las competencias lingüísticas de los individuos envueltos en este estudio, se verificó que de un modo general, los niños tienen un camino similar en lo que concierne a su desarrollo lingüístico. Generalmente cometen algunas fallas en el proceso de estructuración silábica, especialmente al nivel de la reduplicación y sustitución de silabas, las cuales serán colmatadas y eliminadas de acuerdo con su proceso de desarrollo biológico.

En resumen, los resultados obtenidos con el registro de Observación sugieren que el lenguaje expresivo e receptivo de los niños de la Educación Infantil é adecuada a su edad y que el instrumento ésta adecuado para realizar la recogida de datos.

Hemos tenido con esta investigación, la intención de evidenciar la importancia de la comunicación sistematizada en el espacio escolar, pues social y culturalmente la apropiación de los conocimientos científicos se hace en la escuela.

Con base en las principales conclusiones, se deriva de un conjunto de acciones y recomendaciones para la mejoría y algunas propuestas de posibles líneas de investigación futura sobre esta temática de estudio, el lenguaje verbal.

Potencialidades y Limitaciones del Estudio:

El estudio presente tiene limitaciones y potencialidades; limitaciones pues para su realización varios fueran los obstáculos con los que nos deparamos, tales como la obtención de datos, que fue dificultado por el retraso o la inexistencia de respuestas, así como el tiempo perdido con la llegada de los registros, pero los fuimos ultrapasando de forma a lograr finalizar esta investigación.

Una de las limitaciones es inherente a la metodología utilizada, al abordaje cuantitativo y utilización de la técnica de observación directa en la compilación de datos.

Decidimos realizar este tipo de diseño, ya que según diferentes autores, el método de observación directa tiene algunas ventajas permitiendo la aprensión de los

comportamientos y de los acontecimientos en el propio momento en que se producen; la recoja de un material de análisis relativamente espontáneo; la autenticidad relativa de los acontecimientos. A través de la observación comportamental y verbal de los niños evaluados, entender la clareza de su discurso, la capacidad de formar frases, o sea, de hacerse entender a través de su habla.

Otra de las restricciones fue la falta de respuestas por los docentes en los elementos de registro y en su rápida respuesta.

Encontramos potencialidades, en lo que concierne a los resultados analizados, que de acuerdo con varios criterios les confieren legitimidad metodológica al nivel de la representatividad, pues los resultados obtenidos a través de la observación directa son representativos, dado que analizamos el universo total de los niños de preescolar de varios Centros Escolares, de diferentes regiones de Portugal.

Encontramos Consistencia en el registro objetivo de las competencias orales de los chicos y chicas observadas directamente por el investigador y por los docentes y los Registros de observación. Validad y generalización, en la medida que la credibilidad de un estudio cuantitativo se encuentra dependiente de una interpretación restricta de los resultados, por eso, no son posibles sus generalizaciones. Relevancia, en la medida que, la relevancia de un estudio cuantitativo se prende más con su utilidad conceptual y metodológica que con una validación empírica de hipótesis formuladas.

Futuras Líneas de Investigación:

Considerando el carácter de nuestra investigación, y teniendo en cuenta nuestros objetivos, creemos que los resultados de este estudio dejan algunas cuestiones en abierto, que podrán ser presentadas como sugerencias para nuevas investigaciones.

Puesto esto se sugiere para estudios posteriores, la consideración de la población incluida en los estudios considerándose la diversidad que fue observada entre las muestras de los estudios incluidos en esta investigación.

Una línea de investigación pasaría por la aplicación de esta metodología a otras zonas del país, pues estamos conscientes que dependiendo si se tratan de zonas más interiores y rurales, zonas litorales o grandes centros urbanos, existan asimetrías que podrán ser relevantes para cimentar aún más, este estudio.

Otra línea de investigación pasaría por hacer un estudio longitudinal seleccionando un grupo de niños haciendo su acompañamiento a lo largo de su crecimiento etario, de los 3 años para los 4 años y hasta los 5 años, observando así la

adquisición de sus competencias lingüísticas. En algunas situaciones de nuestro estudio conseguimos obtener datos sobre los mismos niños en los tres años que permanecieran en el centro infantil.

Seria relevante el desarrollo de un estudio longitudinal que permitiera medir la incidencia de las competencias lingüísticas de varias generaciones de niños en edad preescolar a lo largo de los años.

Sin duda que este estudio no pretende agotar todas las cuestiones relacionadas con el objeto de esta investigación, quiere sí destacar temas que puedan ser investigados, alargando así nuestro saber y colmatando algunas asimetrías que puedan interferir en el bueno desarrollo del ser humano.

Finalmente, se enumeran las referencias bibliográficas, donde haremos referencias a los autores mencionados en el trabajo y los anexos.

CAPÍTULO I- ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DE LA LENGUAJE

1.1. Bases biológicas para la adquisición del lenguaje

O Homem quando nasce está geneticamente preparado para a aprendizagem da linguagem. Essa programação genética, tem a ver essencialmente com o sistema nervoso central, que permite a cognição, e com os sistemas sensório-motores, nomeadamente o fonador e o auditivo (estrutura e função).

A sequência sobre a qual se processa a aquisição da linguagem, assenta em mecanismos biológicos, geneticamente programados, e que se prendem com a atividade e organização neurológica, com especialização e plasticidade hemisférica e com todo o desenrolar dum prolongado processo de mielinização” (Sim-Sim, 1989:4).

É por isso que, independentemente da raça ou do local do globo onde nasce, o Homem consegue dominar complexos sistemas de comunicação.

A linguagem é objeto de estudo de várias ciências, o que lhe atribui um carácter interdisciplinar, desde o surgimento da Psicologia enquanto Ciência, Psicanálise, Psicologia Sócio-Histórica e Behaviorismo foram algumas, das correntes psicológicas que através de diferentes tipos de investigação consideraram a linguagem como um instrumento para analisar a especificidade, do ser humano. As investigações têm contribuído para um melhor entendimento de como ocorre o desenvolvimento da linguagem bem como o seu processo de ensino-aprendizagem (Sasso, 2007).

Estudos promovidos principalmente pela Psicologia Sócio-Histórica, e pela Análise Experimental do Comportamento (AEC), contribuíram para uma melhor compreensão de como a linguagem se desenvolve no ser humano. Diferentes correntes psicológicas procuraram na linguagem, elementos que fundamentassem as hipóteses que surgiriam dentro da Psicologia. Inicialmente Freud elaborou uma teoria baseada na interpretação através da linguagem usada nas técnicas de associação livre e da interpretação dos sonhos, fatos e ideias que se encontravam obscuros no nosso inconsciente.

Vygotsky (2000), debruçou-se sobre vários trabalhos de investigadores de diferentes momentos históricos bem como sobre diversos tipos de estudos experimentais, os quais evidenciaram, que o comportamento verbal é de extrema

importância para o desenvolvimento humano e que este constitui um importante campo de estudo para a Psicologia.

Programas de ativação e programas de promoção do desenvolvimento cognitivo existem muitos, porém não nos podemos esquecer que toda e qualquer tarefa é, gradual tornando-se em seguida mais complexa.

Rivas (2000), refere-se a Durkheim, afirmando que, para este, a educação é um conjunto de práticas, de formas de proceder, de costumes, que constituem factos claramente definidos e cuja realidade é idêntica aos demais factos sociais.

São várias as explicações para um prodígio tão maravilhoso e complexo como o da linguagem humana.

A psicolinguística aceitou o desafio de estudar o desenvolvimento da linguagem, das suas raízes mais profundas, como o são, o gesto, o falar inicial até à fluência de um adulto. A linguagem evolui consideravelmente, a criança, parece ter descoberto as vantagens da linguagem não só como meio de expressão, mas como meio de dominar os objetos.

Para a criança pequena, toda esta atividade é tão importante para o seu organismo como a necessidade de comer. É uma fonte de prazer e um estímulo indispensável ao desenvolvimento normal. A maturação neurológica põe agora à disposição da criança mecanismos cada vez mais aperfeiçoados com os quais pode agir tais como, a coordenação sensitivo-motora, desenvolvimento das faculdades intelectuais. Adquirir e desenvolver a linguagem implica muito mais do que aprender palavras novas, ser capaz de produzir todos os sons da língua ou de compreender e de fazer uso das regras gramaticais.

É um processo complexo através do qual a criança, natural e intuitivamente, adquire o sistema linguístico da comunidade onde está inserida.

Na vida da criança, comunicação, linguagem e conhecimento são três pilares de desenvolvimento simultâneo, com características essencialmente sociais e interativas.

Para a criança aprender a comunicar é necessário, um ambiente estimulante e rico em experiências, trocas verbais e não verbais.

A família torna-se um apoio nesta fase de desenvolvimento na qual a criança recebe as primeiras e mais duradouras influências. A análise sucinta das questões da origem da aquisição da linguagem e as fases do desenvolvimento da linguagem na criança, expondo as respostas já encontradas por diferentes autores, é uma etapa necessária neste trabalho e na perspectiva do cumprimento dos seus objetivos.

O desenvolvimento linguístico segue um percurso paralelo a outras áreas, tais como, a motricidade, cognição, a autonomia e a socialização. Estes dados encontram-se, na razão direta dos processos neurofisiológicos e psicológicos da criança.

A linguagem constitui-se como um instrumento social usado em interações entre os intervenientes visando a comunicação em diferentes contextos. Ela permeia o pensamento dos sujeitos, intervém nas relações entre os seres humanos e é responsável pela transmissão dos costumes e valores constituídos sócio-culturalmente. (Eysenck & Keane, 2007; Flanagan, Ortiz, Alfonso, & Mascolo, 2008).

De todo um inúmero de fatores depreende-se que a aquisição da linguagem oral na criança não é um fenómeno isolado mas sim simultâneo a outros progressos que ganha forma através das condutas da comunicação, o que implica a coordenação de várias aptidões e funções e a intervenção dos vários órgãos. Assim não nos podemos abstrair do papel crucial desempenhado pelas funções nervosas superiores, a interação com o meio, os fatores sociais, culturais, afetivos, emocionais considerados primordiais para o desenvolvimento da linguagem.

A maturação neurológica põe agora à disposição da criança mecanismos cada vez mais aperfeiçoados com os quais pode agir em termos de coordenação sensitivo-motora, desenvolvimento das faculdades intelectuais, no entanto a afetividade constitui por enquanto a primazia na orientação do seu comportamento.

Para Vygotsky (1993), a aquisição da linguagem pela criança altera as suas funções mentais superiores na medida em que a criança através dos vários processos mentais consegue dar uma forma definida, ao pensamento, ao uso da memória e ao aparecimento da imaginação, o planeamento da ação.

De acordo com o mesmo autor podemos dizer, que a linguagem assimila a experiencia direta dos indivíduos sendo por isso uma função central no desenvolvimento cognitivo reorganizando os processos que nele estão em progressão.

Damásio & Damásio (2004), referem que o cérebro elabora a linguagem através da interação entre três conjuntos de estruturas neuronais. Este é composto por inúmeros

sistemas neuronais dos dois hemisférios e que representam as não linguísticas entre o corpo e o seu meio decodificado por diversos sensoriais e motores e também pela decomposição dessas representações de nível superior.

Os níveis sucessivos de categorizações e representações simbólicas pelo cérebro superintendem, a nossa capacidade de abstração e metáfora. Um segundo conjunto e menor de estruturas neuronais, situado geralmente no hemisfério esquerdo representa os fonemas, as suas combinações, as regras sintáticas de ordenação das palavras em frases. O terceiro conjunto que se situa no hemisfério esquerdo coordena os outros dois, é uma estrutura mediadora e tem como habilidade a produção de palavras através de um conceito ou vários conceitos

É referido por Lúria (1987), que as relações entre o cérebro e a linguagem são inseparáveis e inequívocos.

A linguagem chega ao encéfalo por meio dos sistemas visual e auditivo, enquanto o sistema motor produz o discurso oral e a escrita. Apesar de o hemisfério esquerdo ser normalmente dominante para a linguagem, o hemisfério direito tem habilidades significativas para a compreensão da linguagem. O corpo caloso permite interações sinérgicas entre os hemisférios para produzir a linguagem. O processamento da linguagem procura além da interação entre as áreas de Broca e de Wernicke, muitas capacidades, como designação, articulação, uso de gramática e compreensão (Bear, Connors, & Paradiso, 2008).

O hemisfério esquerdo é o analisador principalmente sequencial e, por isso, opera, na maioria das pessoas, como fundamento anatômico e fisiológico da função linguística. O hemisfério direito é, essencialmente, um analisador espacial (Rondal, Esperet, Gombert, Thibaut, & Comblain, 2007).

A linguagem organiza-se à volta de uma dupla capacidade fundamental: uma capacidade léxica (estabelecer, reter na memória e utilizar recetiva e produtivamente uma grande quantidade de associações, significado-significante-referente) e uma capacidade gramatical, correspondente à organização da língua no nível de sequências e dependências estruturais entre palavras (enunciados-frases) e de sequências (parágrafos e discurso) (Rondal et al., 2007). A esta dupla capacidade deve-se acrescentar uma grandeza instrumental e social que é conhecida como “pragmática da linguagem” (Fonseca, 1999).

A informação linguística pode ser conduzida em forma de discurso e texto escrito, mas é o conteúdo da mensagem que é essencial para o nível superior dos processos de compreensão da linguagem, como realização de inferências e associações entre as informações de texto (Rondal et al., 2007).

A compreensão pode ser definida como uma habilidade relacionada àquilo que a criança se lembra da comunicação feita ou da aplicação das informações obtidas do que ouviu, ou ainda ligada às relações causais estabelecidas entre os elementos presentes na comunicação a fim de lhes conferir coerência (Joly & Dias, 2009).

Geralmente, a produção de uma mensagem linguística consiste em ir da ideia à realização vocal de uma sequência de repetições de lexemas. A compreensão é a série de operações que, a partir de um enunciado, permite reencontrar a ideia inicial.

Assim, não é possível separar claramente as funções de produção das de autocompreensão. A produção de uma mensagem requer um controle baseado na capacidade de compreender a própria mensagem à medida que esta vai tomando forma e compará-la com o que se havia projetado (Rondal et al., 2007).

Um importante conceito para a representação das palavras é o de léxico mental, o armazenamento mental de informações sobre as palavras que inclui informação semântica, sintática, pronúncia e padrão de som.

Crê-se que o léxico mental seja organizado na forma de redes de informações específicas em que a organização das representações envolve as relações entre as palavras, de modo que as palavras que apresentam significados relacionados estão ligadas e tendem a estar mais próximas na rede. Para compreender, a criança passa por etapas pré-lexicais do processamento: decodificação dos sinais de entrada acústicos e tradução para um código fonológico. Após, a representação lexical no léxico mental que melhor se enquadra ao sinal auditivo, pode ser feita a seleção lexical. A forma da palavra selecionada ativa o armazenamento de informação gramatical e, a seguir, o significado da palavra.

Quando um sinal de fala atinge o ouvido, é processado por vias no cérebro que não são especializadas na fala, mas sim na audição em geral. O giro de Heschl, localizado no plano supratemporal, superior e medial ao giro temporal superior (GTS) em cada hemisfério, contém o córtex auditivo primário (área que processa inicialmente os sinais de aferência auditivos). As áreas vizinhas ao giro de Heschl as quais se expandem ao GTS representam o córtex associativo auditivo e embora o GTS seja

importante para a percepção do som, não é necessariamente especializado para o processo linguístico. Ainda, há fortes indicações de que o setor central do sulco temporal superior, de ambos os hemisférios (mas principalmente do esquerdo), também tenha um papel importante nesse processo (Gazzaniga, Ivry, & Mangun, 2006).

A evolução da espécie que originou as adaptações biológicas nos órgãos fonéticos teve que ser acompanhada pela evolução cerebral...” (Sim-Sim, 1998; pág. 56). Segundo a autora, para haver produção de fala é necessário que os órgãos fonadores e o cérebro humano sejam capazes de controlar o processo da articulação, sendo este uma especificidade neurológica integrante da linguagem.

Para compreender e produzir textos linguísticos é necessário que haja uma evolução dos circuitos neurais da criança.

O sistema nervoso é especializado em captar, armazenar, processar, comparar e ajustar a informação que recebemos à nova que irá receber. Assim sendo, quando se fala em genética biológica para a linguagem está-se a falar em maturação neurológica e do período em que a mesma ocorre. O cérebro é, por excelência, o impulsor especializado, para uma boa aquisição da linguagem que, juntamente com a espinal medula, forma o sistema nervoso central (SNC).

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

O neurónio é composto pelo corpo da célula (núcleo), dendritos (recetores dos impulsos) e axónios (mecanismos condutores).

A junção de dois neurónios possibilita a passagem dos impulsos provenientes dos dendritos de uma célula para outra célula, o que se designa por sinapse, que transmite a informação e protege a sua individualidade.

No entendimento da autora Sim-Sim (1998, pág. 58), a relação que a criança tem com o mundo exterior é traduzida em realidades psicológicas que lhe são fornecidas através da atividade exercida pelos neurónios. Estes são qualificados como motores, sensoriais e associativos, sendo fundamentais para a produção e compreensão da linguagem, servindo de base à compreensão neurológica. São motores porque conduzem impulsos do SNC, sensoriais porque levam a informação dos órgãos sensoriais até ao SNC, e de associação porque têm a função de contactar as múltiplas redes neuronais que possuem informação importante para obtenção de respostas.

A evolução da espécie que originou as adaptações biológicas nos órgãos fonéticos teve que ser acompanhada pela evolução cerebral...” (Sim-Sim, 1998; pág. 56).

Acrescenta que, para haver produção de fala é necessário que os órgãos fonadores e o cérebro humano sejam capazes de controlar o processo da articulação, sendo este uma especificidade neurológica integrante da linguagem.

Para compreender e produzir textos linguísticos é necessário que haja uma evolução dos circuitos neurais da criança. Para além disso, quando se fala em herança biológica para a linguagem está-se a falar em maturação neurológica e no período em que a mesma ocorre.

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

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

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

A produção e a compreensão da linguagem resultam de atividades exercidas e vinculadas pela individualidade cognitiva (cérebro) de cada pessoa. Deste modo a forma como são feitos o processamento e o tratamento, tem a ver com a capacidade que o indivíduo tem de conservar na memória diversas modalidades de informação relativas

ao mundo que o rodeia, permitindo associar a informação que recebe do exterior com a que já possui.

1.2. Revisión de la literatura sobre el desarrollo del lenguaje

Ao analisar o desenvolvimento da linguagem é importante compreender que este é “apenas um dos aspetos de uma interação mais complexa onde se entrecruzam as dimensões do desenvolvimento físico, sensorial e percetivo, do desenvolvimento cognitivo, inteligência, aprendizagem, memória, ou do desenvolvimento psicossocial.” (Andrade, 2008, p. 17).

O desenvolvimento da linguagem implica que o sujeito viva e se desenvolva num meio linguístico. É, segundo Rebelo (1993), a fase em que o bebé desenvolve anatómica, neurofisiológica, cognitiva e socialmente e inventa formas linguísticas, não convencionais para o grupo linguístico a que pertence.” Inconscientemente, ela vai apreendendo as relações que se estabelecem entre os sons e delimitando o funcionamento de cada um.” (Franco et al., 2003, p. 30).

Deduzindo-se, assim, que a função primordial da linguagem é a comunicativa, esta vertente social da linguagem é aliás um dos aspetos que é normalmente evidenciado nas diferentes abordagens da temática da linguagem.

É, em função das interações que a criança estabelece com o meio, que se determinam os níveis de realização do conhecimento linguístico e é esse contexto sociocultural que surge como fator fortemente facilitador (ou não) das suas capacidades linguísticas. A capacidade da linguagem é desenvolvida e aperfeiçoada ao longo da vida, sujeita, a várias alterações de acordo com a experiência individual, dos contextos sociais, entre outros fatores. Pelo contrário, as gramáticas específicas de cada língua e respetivos falantes resultam da diversidade e da irregularidade (Chomsky, 1984). Face ao exposto, a gramática universal da linguagem comum a todos os seres humanos não necessita de nenhuma aprendizagem. O ser humano está geneticamente capacitado para uma série de concretizações, traduzíveis nas diferentes línguas, sendo só necessário para isso integrá-lo num ambiente linguístico favorável.

Com o objetivo de explorar e valorizar os conhecimentos sobre o processo complexo e pluridimensional da aquisição e desenvolvimento da linguagem, vários investigadores procuraram explicar este processo linguístico, através de diferentes

opiniões de teóricos que variam entre as componentes genéticas e as componentes adquiridas pela criança (Watson, 1913; Skinner, 1957; Chomsky, 1965; Piaget, 1990).

Uma vez que a linguagem é considerada como uma das mais eficazes ferramentas à disposição da comunicação entre os seres humanos, interessa-nos conhecer o desenvolvimento linguístico na infância, analisando e avaliando o processo de desenvolvimento sequencial da aquisição da linguagem, integrando o desenvolvimento da linguagem recetiva e o desenvolvimento da linguagem expressiva.

Como referem Sim-Sim (1998); Rigolet, (2000); Andrade, (2008), a aquisição e desenvolvimento das competências linguísticas, enquanto dimensão específica do ser humano, são tão naturais que geralmente não se atribuiu grande relevância à complexidade que as envolvem.

Apesar das aptidões genéticas para a aquisição da linguagem, a influência do meio envolvente é um fator determinante para o desenvolvimento linguístico da criança. O ambiente no qual a criança se desenvolve é crucial, pela oportunidade de experiências e enriquecimento linguístico que proporcionam. (Gaspar, 2004; Sim-Sim, 1998).

Identificamos os fatores genéticos, neurológicos, psicológicos, socioculturais, escolares e familiares como intervenientes fundamentais no desenvolvimento da linguagem. Andrade (2008) salienta que “estes fatores não ocorrem de forma estanque ou fracionada, mas interagem uns com os outros o que por vezes se torna complicado quando se pretende isolá-los para realizar um estudo específico.” (p.30).

Segundo Luria (2004) a comunicação exige da linguagem falada pela criança uma reorganização de seu pensamento, isto é, das suas funções mentais, levando-a progressivamente à sua organização psicológica.

Camaioni et al (1986) estudaram a aquisição dos atos performativos sensório motores e perceberam que a criança faz declarações com o objetivo essencialmente social, muito antes de entender o valor da troca de informações.

Limongi e Pires (2002), reforçam que a criança começa a comunicar de forma intencional quando está no período sensório motor utilizando gestos e vocalizações. O aparecimento da intencionalidade comunicativa tem sido, ligada ao surgimento do desenvolvimento dos gestos (Crais et al., 2004).

Como nos dizem Franco e colaboradores (2003), o sistema da linguagem e o progressivo domínio oral, objetivado pela fala da criança passa, inevitavelmente, pelo

conhecimento, inicialmente intuitivo, dos sons da sua língua materna e do modo como estes se organizam.” (p. 28).

O pleno domínio da língua materna implica uma variedade de processos, em que fundamentalmente os linguísticos se combinam com outros, tais como os processos motores, cognitivos, sociais e culturais (Castro & Gomes, 2000).

O desenvolvimento da linguagem ocorre segundo etapas com determinadas características e, se tudo correr adequadamente, os primeiros quatro anos são suficientes para a criança adquirir as bases para a aquisição da linguagem adulta, através da interação entre adultos e criança através de comportamentos verbais e não-verbais.

Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) afirmam que, nos primeiros anos de vida, o adulto desempenha o papel mais importante nesta interação, pertencendo-lhe a função de responder às necessidades comunicativas da criança e promover ambientes ricos em comunicação.

A maior experiência da vida da criança contribui para uma maior ocupação do espaço comunicativo na interação comunicativa. (Johnston e Stansfield, 1997).

Quanto mais velha for a criança, mais organizados serão também os jogos linguísticos entre ela e o adulto e consequentemente, também a comunicação da diáde se torna mais interpessoal (Newland et al, 2001).

Há uma primeira fase em que o bebé vocaliza, que corresponde à etapa pré-linguística. Esta fase pré-linguística é vista como pré-comunicativa, uma vez “que se pode reconhecer na criança, antes da capacidade linguística, uma competência comunicativa, fundada na sua possibilidade de comunicar por canais e modalidades não-verbais.” (Bitti & Zani, 1997, p.207).

Como refere Castro & Gomes (2000), as crianças passam dos enunciados de uma palavra, para as primeiras combinações, e posteriormente para as frases simples e depois frases mais complexas.

A aquisição da linguagem é crucial nos primeiros anos de vida, uma vez que é nesta altura que a criança é capaz de retirar maior vantagem das experiências linguísticas que o meio lhe proporciona (Pizzio, 2011).

É assim, que de uma forma intuitiva e implícita, a criança vai dominando o sistema fonológico da sua língua materna.

De acordo com Nunes (2001), o domínio da língua materna permite que os indivíduos se integrem e participem na sociedade, uma vez que o desenvolvimento das

capacidades comunicativas “significará para a criança uma maior compreensão do que acontece à sua volta, uma maior possibilidade de expressar as suas necessidades e de ter acesso a atividades mais completas” (p.82);

Como salientam Castro e Gomes (2000), “mesmo quando pensamos em silêncio, de modo geral as ideias percorrem-nos a mente sob a forma de palavras.” (p. 19).

Lima (2003) refere que “esta linguagem interna tem uma dupla função, que é a de servir de instrumento para as atividades mentais e de base para a atualização e exteriorização das mesmas através da fala e da escrita.” (p. 17).

Embora não existam ainda, respostas concretas a todas as questões relacionadas com a aquisição, produção e desenvolvimento da linguagem, é de sublinhar os principais aspetos enfatizados pelos resultados das investigações atuais sobre o desenvolvimento linguístico dos indivíduos: A existência e funcionamento de mecanismos biológicos, geneticamente programados e a imersão num ambiente linguístico que são identificados como os fatores desse desenvolvimento, e cuja interação surge relacionada com um maior ou menor grau de compreensão, produção, processamento e criatividade linguísticas.

Através da informação e dos modelos linguísticos que lhes são transmitidos através do discurso dos adultos, a criança, de forma informal, extrai regras fonológicas, sintáticas e semânticas que aplica nas construções frásicas que vai produzindo. O meio funciona assim como um fornecedor de modelos linguísticos que a criança repete, mas constitui-se também como um facilitador de informação que é processada e testada pela criança.

Como refere Sim-Sim (1998), o meio é a fonte de modelos linguísticos que a criança imita, e a abastece de informação que ela processa testando. Sendo por um lado inegável a importância da imitação, a mesma não explica a produção pela criança de enunciados nunca ouvidos os quais a criança não se limita a reproduzir, mas que, a partir destes, vai descobrindo as regras do código que testa pela sua transferência para novas situações. Perante o input linguístico que o meio fornece, a criança analisa-o, extrai regularidades, descobre as regras do código e com elas produz generalizações.

O desenvolvimento da linguagem oral está intimamente ligado à maturação cerebral, ou mielinogênese, ao meio ambiente sociofamiliar, considerando os estímulos recebidos pela criança e à integridade sensorial, particularmente a auditiva, na medida

em que o indivíduo modula os seus desempenhos fonéticos e fonológicos a partir de percepções audioverbais provenientes do meio da sua convivência.

Dados retirados de Estudos do ISEP (2003), a linguagem é adquirida através de um árduo percurso ao longo da infância e que o seu desenvolvimento está ligado à maturação das atividades nervosas superiores.

A aquisição da linguagem segue um processo de desenvolvimento neurofisiológico que está intrinsecamente ligado à cognição, ao relacionamento afetivo, emocional e à motricidade.

Alguns estudos indicam que o feto consegue discriminar os sons da língua materna de outras línguas estrangeiras, o que poderia sugerir que a aquisição da linguagem inicia-se ainda intraútero (Nogueira et al., 2000; Cervera & Ygual, 2003).

A linguagem é intrínseca à função cortical superior e o seu desenvolvimento apoia-se, numa estrutura anatómico-funcional geneticamente determinada e por outro lado, num estímulo verbal que depende do ambiente (Castaño, 2003).

Outros estudos indicam que investigações sobre o desenvolvimento linguístico, mostraram aspetos comuns subjacentes a todas as línguas tais como a forma como se codificam os acontecimentos, as expressões e intencionalidade do discurso, quer a nível específico como universal em línguas aparentemente distintas como o inglês, o chinês, o italiano (Pylkkänen, et al, 2002).

A Comunicação verbal é indispensável na formação do ser humano em todos os domínios da linguagem verbal, através da oralidade. É a fonte proporcionadora de aprendizagens únicas para a criança desde a mais tenra idade, durante o ensino informal, prolongando-se, por toda a sua vida.

A linguagem, é uma das capacidades mais complexas que o ser humano desenvolve e aprende ao longo da sua vida. Pode-se dizer também que ela está interligada a uma série de outros aspetos do desenvolvimento, como as condições orgânicas, condições sensoriais e percetuais, condições sociais, afetivas e cognitivas.

Na vida da criança, comunicação, linguagem e conhecimento são pilares de desenvolvimento simultâneo, com características essencialmente de cariz social e interativo. Quando falamos em desenvolvimento da linguagem, estamos a referir-nos às modificações quantitativas e qualitativas que têm lugar no processo do conhecimento linguístico.

1.3. Correntes psicofilosóficas sobre el desarrollo del lenguaje

Existem várias teorias que explicam a aquisição e desenvolvimento da linguagem e embora sejam diferentes nas suas aceções, todas elas são importantes na medida em que se complementam, na explicação deste fenómeno, o desenvolvimento da linguagem.

Na última metade do século XIX tornou-se rotina chamar a Psicologia, de Ciência da Mente. Os psicólogos acabaram por adotar inicialmente a introspecção, método da Filosofia, como forma de trabalho.

Mas, se o objetivo da Psicologia era tornar-se uma ciência de facto, era preciso criar meios mais precisos, através da repetição, da experimentação, para se obter dados fidedignos sobre os fenómenos. Assim, duas correntes de pensamento passaram a vigorar no contexto da Psicologia: a Psicologia Objetiva e a Psicologia Comparativa.

Enquanto a Psicologia Objetiva encontrou métodos que produziam medidas verificáveis e replicáveis em laboratório, a Psicologia Comparativa sofreu forte influência da Teoria da Evolução de Darwin e com ela, a noção de continuidade da espécie.

A língua, propriedade coletiva, é utilizada de forma individual, por todo o ser humano que possui em comum a capacidade inata de aquisição da linguagem, de acordo com fatores socioculturais, o que nos torna locutores exclusivos de uma determinada língua que, por sua vez, será constantemente readaptada consoante os contextos e as situações. (Vigotsky, 2000).

No entanto, assistimos, nos últimos anos do século XX, a uma mudança substancial não no objeto de estudo em si, que continua a ser a língua, mas no estudo relativamente a esse objeto, a língua encarada na vertente comunicativa-funcional. Foram fundamentais a adesão a concepções diferenciadas acerca da função da linguagem e o desenvolvimento das diversas ciências sociais, às quais a linguística se foi unindo. Por tudo isto, as teorias estruturalistas e generativistas deixaram de poder dar resposta às novas inquietações e perspetivas de análise de diferentes ideias.

Lomas et al. (1993), refere que, com efeito as teorias gramaticais, estruturalistas e generativistas, com a sua visão dos fenómenos linguísticos e a sua preocupação pelo sistema abstrato da língua ou pela construção de um modelo formal que dá conta da competência linguística do falante ou ouvinte, não pretendem analisar de forma

sistemática e rigorosa os tipos de práticas discursivas, que de um modo geral, constituem a comunicação verbal e não verbal dos indivíduos.

As principais teorias desde o campo da Psicologia Evolutiva e da aprendizagem até à psicolinguística servem de base e fundamentação ao ensino-aprendizagem da língua.

Desenvolver competências pessoais e interpessoais de comunicação torna-se imprescindível nos dias de hoje e do futuro. A consciência pessoal, grupal, do Eu, Eu e o Outro, Eu com o Outro permite-nos um relacionamento realista e positivo enquanto um individuo inserido numa sociedade.

Muitas correntes ao longo do tempo propuseram-se explicar e, demonstrar como ocorre a comunicação entre as pessoas mediante o uso da palavra.

Das correntes psicológico-filosóficas que dedicaram a sua atenção a este campo, o behaviorismo e o inatismo destacaram-se pelas suas descobertas e contribuições que revolucionaram os estudos que procuraram explicar as modificações lingüísticas que ocorrem nos primeiros anos de vida humana.

1.3.1. Perspectiva Conductista

O behaviorismo é uma teoria e um método de investigação que procura analisar objetivamente o comportamento humano e dos animais.

A teoria behaviorista irradia em duas vertentes, a clássica e a radical e tem raízes nos trabalhos pioneiros de Watson e Pavlov que posteriormente, Skinner estabeleceu os princípios e a teoria desta corrente.

De acordo com os behavioristas ou ambientalistas que até a metade do século XX dominaram as teorias de aprendizagem, a linguagem era o resultado das experiências que o individuo mantém com o meio e, através do reforço, estímulo/resposta, a aprendizagem é um comportamento observável e é o resultado de associações entre estímulos e respostas.

Skinner refere que as crianças adquirem a língua unicamente pela interação com o ambiente. Os teóricos defensores desta teoria adotaram o conceito de contextualismo funcional na aprendizagem da língua ou seja enfatizam a sua importância em antever e influenciar acontecimentos psicológicos, como o pensamento, sentimentos e comportamentos focando-se em algumas variáveis manipuláveis de acordo com o

contexto. Esta teoria remete-nos para o que Watson defende, que a linguagem é a fonte do pensamento.

Segundo Skinner, praticamente todo o comportamento humano, podia ser explicado pelas relações estímulo-resposta, as quais podiam ser estudadas eficazmente através da observação do comportamento animal.” (Stenberg, 2000, p. 29).

Atribuem ao organismo uma estrutura inata, ou seja, aprender a falar seria um processo fisiológico tão natural como qualquer outra aprendizagem de carater físico ou motor.

Durante vários anos, a perspetiva behaviorista, proposta por Skinner e os seus seguidores, defendiam que a criança possuía capacidades gerais de aprendizagem, não propriamente destinadas à linguagem, considerado um comportamento de carater verbal, modelado e reforçado pelo papel dos adultos, que lidam com a criança e a quem ela imita.

De acordo com Gonçalves (1990), a teoria comportamentalista tem três pressupostos fundamentais:

“Operacionalização e objetivismo ou seja a necessidade de traduzir o comportamento humano em unidades discretas e observáveis.

A regulação da aprendizagem refere-se a todo o comportamento, seja ele funcional ou disfuncional, que pode ser explicado com base nos princípios e leis da aprendizagem, que, uma vez identificados, podem ser generalizados para vários indivíduos, contextos e situações.

O Determinismo externo, de acordo com o qual, o comportamento está pouco dependente das características inatas ou internas do organismo mas sim, que grande parte daquilo que somos e fazemos é determinada pelas condições da nossa interação com o meio.” (p.4).

Nesta abordagem comportamentalista, Watson (1913) e Skinner (1957) foram os teóricos com mais influência no estudo das aprendizagens. Watson defende que o comportamento humano é o centro de maior interesse da psicologia, qualquer ligação com termos científicos definidos de forma subjetiva. Nesse sentido, e no que diz respeito ao processo de aquisição da linguagem, a mente não era considerada como um componente fundamental para fundamentar o processo de aquisição.

Na sua concepção, o behaviorismo limita-se a formular leis sobre os fenómenos observáveis ou seja os comportamentos, que são explicados através da conexão entre estímulos e respostas.

Skinner designa o processo da aquisição da linguagem como comportamento verbal defendendo que as crianças adquirem a perícia da linguagem através da interação com o meio, dependendo unicamente de variáveis ambientais, e como tal necessita de prática e exercício.

Na perspetiva skinneriana, qualquer palavra, conteúdo ou significado só fazem sentido, enquanto especificação das contingências sob controlo da qual uma dada resposta verbal ocorre, ou seja, uma análise funcional para um dado comportamento verbal.

É a comunidade verbal que ensina o indivíduo a emitir uma dada resposta verbal promovendo reforços quando esta resposta ocorre na presença de um dado estímulo discriminativo. A partir daí o indivíduo já possui uma história de reforço provido pela comunidade verbal. Skinner (1957), e seus colaboradores, argumentavam que é a comunidade verbal, a responsável por instalar nos repertórios comportamentais de seus indivíduos as habilidades de seguir instruções através de esquemas de reforço. Tal habilidade vai permitir que os indivíduos aprendam não apenas passando pelas contingências naturais, mas utilizando as instruções como uma forma mais rápida e precisa de aprendizagem, capaz de manter sua própria sobrevivência e de toda sua espécie.

De acordo com Gonçalves (1990) Skinner, através das suas pesquisas, verificou que “o meio não estimula unicamente o comportamento; o meio seleciona o comportamento através das suas consequências.” (p. 53).

Acrescenta que, para os behavioristas “o comportamento é fundamentalmente regulado pelas suas consequências e são estas que, mais que os antecedentes, ocupam um lugar privilegiado na aprendizagem animal e humana.” (p. 53).

No que diz respeito à linguagem, esta abordagem defende que o seu desenvolvimento resulta do processo de associação estímulo-resposta-reforço, em sobre o qual o meio exerce um papel fundamental na estabilização do comportamento linguístico da criança.

Esta sequência pressupõe que a criança assimile as associações estímulo-resposta e, assim desenvolva, as suas competências linguísticas.

O ambiente fornece os estímulos, a criança fornece as respostas, e durante a sua produção linguística estas são estimuladas pelos adultos, e tais reforços fomentam o aumento do repertório linguístico do jovem falante (Sim-Sim, 1998).

Ainda, segundo Sim-Sim (1998), “o conhecimento linguístico do sujeito não é objeto de interesse dos behavioristas; a preocupação e pesquisa dirige-se apenas à realização verbal conseguida.

O crescimento linguístico é visto como uma progressão que vai da produção aleatória de sons à comunicação verbal estruturada, a qual é atingida através dos processos gerais de aprendizagem, isto é, o condicionalismo clássico, o condicionalismo operante e a modelação por imitação.” (p. 299).

A imitação e o reforço representam um papel na produção da linguagem mas, não podem ser considerados como os únicos meios para adquiri-la.

O behaviorismo não demonstrou interesse pela vertente em estudar a criatividade da criança no processo da aprendizagem da língua a qual só foi estudada posteriormente.

Outra teoria com base na proposta behaviorista/empirista é o connexionismo ou associacionismo. Esta teoria estuda o individuo no seu aspeto biológico e assim sendo e segundo estes percursoros, toda a aprendizagem depende de conexões neurais ao qual realiza, por ser um metodo baseado na memoria dá enfase à repetição.

Apoiavam que a aprendizagem só era possível através da interação do organismo com o meio. Assim sendo, de acordo com esta teoria, o cérebro e as suas estruturas neuronais são responsáveis pela aprendizagem imediata, no mesmo espaço de tempo em que ocorre a experiencia proporcionadora dessa mesma aprendizagem, não explicando no entanto cientificamente a duração da aprendizagem que a criança demora a aprender a língua.

1.3.2. Perspectiva Innatista

No entanto, Chomsky levantou outra questão, que criticava as teorias behavioristas. Segundo estes a aquisição da linguagem é da responsabilidade da mente pois defendem que todo o ser humano nasce com uma capacidade inata, para fazer esta aquisição.

A teoria inatista tem como pioneiros Noam Chomsky e David McNeill e é defendida por Sprintall&Sprintall (1993).

Opostamente aos empiristas, os racionalistas atribuem à mente a responsabilidade pela aquisição da linguagem, que o ser humano nasce com uma capacidade inata no cérebro para adquirir a linguagem.

Chomsky segue uma teoria de aprendizagem, que põe a ênfase nas aquisições inerentes às realizações humanas, ou seja para características biológicas próprias dos seres humanos, conhecida como Inatismo. A base desta teoria, parte do princípio de que a criança, quando nasce já tem uma predisposição inata para adquirir a linguagem materializada e em particular tem capacidade para perceber as regras gramaticais da sua língua, que o ser humano nasce com uma capacidade inata no cérebro para adquirir a linguagem, como adquire outras faculdades, tais como, o comer ou o andar.

Segundo Costa & Santos (2003), Chomsky defende a sua teoria com argumentos fortes e a este respeito entre os quais o facto de os bebés terem a capacidade de produzir palavras que nunca ouviram antes.

Acrescenta que se a aprendizagem fosse um processo somente imitativo a criança não conseguiria fazer este tipo de produções orais.

Estes linguistas desenvolveram teorias gramaticais mentais inerentes ao conhecimento das pessoas sobre linguas e da Gramática Universal, subjacentes às gramáticas particulares.

Outros estudiosos incentivados por Chomsky e em particular Eric Lenneberg, George Miller, Roger Brown, Morris Halle e Alvin Liberman dedicaram-se estudos pioneiros no estudo da linguagem, do desenvolvimento infantil e percepção da fala em neurologia e genética.

Chomsky defendia a importância de aprofundar o conhecimento sobre o que é efetivamente adquirido no processo da aquisição da linguagem em vez de especular sobre o seu processo de aquisição. As crianças desenvolvem-se porque nascem com uma carga genética de organização mental que lhes permite detetar no seu meio, as regularizações para a interiorização das regras e aumentar o conhecimento.

De acordo com Chomsky (1965) cada indivíduo é uma réplica do outro no que concerne ao seu potencial linguístico e que a exposição ao ambiente linguístico é imprescindível para ativar a estrutura latente do indivíduo como uma unidade autónoma de acordo com as outras unidades que o rodeiam para que ele possa sintetizar ou recriar o mecanismo linguístico a partir dos elementos aos quais fica exposto.

Afirma ainda que muitos dos princípios inatos de comandam a essência do pensamento e da experiência podem ser ativados inconscientemente.

O desenvolvimento da linguagem é tido mais como uma questão de maturação do que aprendizagem. Ao adquirir a linguagem, a criança (re)constrói, para si própria, a gramática da língua a que é exposta, iniciando assim o processo de maturação da língua.

Os Inatistas colocam duas grandes questões:

- Como é que a criança consegue atingir tão rapidamente o conhecimento de um sistema complexo de princípios, condições e regras (conhecimento linguístico) quando o discurso comunicativo que lhe é dirigido é tão reduzido?
- Como é que, independentemente dos detalhes da língua e das condições específicas do meio, a estrutura e a sequência da aquisição são idênticos em todas as crianças?

De acordo com esta teoria, as respostas a estas duas questões podem ser resumidas à:

- Predisposição para aprender qualquer língua, pois, a criança já nasce com essa predisposição e depois, aprende essa mesma língua, através da exposição às produções linguísticas que o meio lhe oferece, e de uma sequência de etapas, independentemente da língua a que é exposta e que são: Fase de Palreio; Fase de Lalação; Fase da Holofrase; Fase do Discurso Telegráfico das estruturas simples e por último a fase das estruturas complexas.

A formulação de hipóteses sobre as categorias e relações subjacentes à linguagem e teste das mesmas, através do seu uso, aplicando-as em novos contextos;

A aquisição independente da Inteligência, Motivação ou Experiência, para aprender a língua.

Aimard (1998) refere que as ideias de Chomsky defendiam que “todo espírito humano dispõe de uma estrutura inata que lhe permite construir uma gramática a partir de dados fornecidos pelo ambiente.” (p. 34). Este mecanismo biológico da espécie, denominado dispositivo para aquisição da linguagem (DAL), que é determinada por princípios e estruturas mentais linguísticas específicas da espécie humana, determinadas pela genética e permite que as crianças extraiam do meio envolvente as regras/princípios gerais da língua específica da sua comunidade”.

Sim-Sim (1998) menciona que as crianças “expostas às produções linguísticas que o meio lhe oferece, (o input linguístico), e confrontadas com uma série de

exemplos, as crianças parecem formular hipóteses sobre as categorias e relações subjacentes à linguagem e testá-las através do uso, aplicando as regras extraídas (a gramática da língua) a novos contextos.” (p. 302).

A teoria inatista tem contrariado a teoria de que a aprendizagem da língua, parte da imitação. Paralelamente existe, outra teoria inatista, que afirma a existência de gramática universal, de princípios, condições e regras que constituem os elementos de

qualquer língua e a procura de princípios operatórios que conduzem o desenvolvimento da linguagem, independentemente do idioma, a que a criança é exposta. Podemos assim afirmar que um dos fortes argumentos a favor da hipótese inatista sobre o processo de aquisição da língua é a universalidade e a sequencialidade.

Em oposição com as abordagens comportamentalistas, que explica o desenvolvimento da linguagem através do resultado da aprendizagem de respostas através da imitação e do reforço, a teoria inatista defende que o desenvolvimento se explica basicamente pelas programações genéticas dos indivíduos.

Ao contrario dos behavioristas referem que a linguagem não se dá, por repetição mas que existe, uma predisposição para adquirir uma língua é genético e que esta capacidade inata só é ativada através do contacto com outras pessoas que falem a mesma língua.

Como refere Sim-Sim (1998) “a criança desenvolve-se não porque aprende um conjunto de respostas, mas porque herdou uma organização mental que lhe permite encontrar no meio a que é exposta as regularizações que conduzem às regras do conhecimento, qualquer que ele seja.” (p. 301).

Esta abordagem inatista, proposta por Chomsky (1965), surgiu da necessidade de compreender certas questões que o behaviorismo não conseguia explicar. O facto de as crianças adquirirem a linguagem num curto espaço de tempo, de passarem por uma sequência idêntica independentemente da cultura, raça ou grupo social, e de produzirem palavras/enunciados nunca ouvidos suscitaram a procura de novas respostas.

Para os inatistas, este processo sucede dessa forma porque a criança nasce com mecanismos inatos, com um mecanismo cerebral inato para a sua aquisição para lidar com a informação linguística que a rodeia e concebe estruturas que são características da espécie humana.

Na visão inatista, quando a criança adquire o conhecimento linguístico torna-se capaz de conjugar tais aquisições, de forma a compreender e elaborar enunciados nunca ouvidos.

Hymes (1984), refere que, apesar de Chomsky ter alargado o seu campo de estudo à psicologia cognitiva, continuou a negligenciar o contexto sociocultural, marco importante de realização, construção e atualização do saber linguístico.

Assim se concebe o seu comentário ao referir que Chomsky, propõe não uma teoria da competência, da atuação e do uso criativo da língua mas uma retórica acerca dos termos. Refere que, falar de “competência” mas entender “gramática”; dizer, “performance” mas entender “realização psicológica”; dizer “criatividade” mas entender “produtividade”, sintaxe”; dizer “apropriação” mas não, a analisando totalmente, porque a apropriação é uma relação e o outro termo desta relação é o contexto social o qual Chomsky não analisa.

Houve, de facto, uma mudança qualitativa a partir do conceito de competência linguística chomskiana, produto da evolução das conceções sobre a função da linguagem. Recordando Chomsky, em que a linguagem é fundamentalmente um sistema de expressão do pensamento, opinião que fez despontar diferentes linhas de pensamento. “a função da linguagem é a comunicação como a função do coração é a de bombear o sangue” (Bachmann et al., 1991).

Esta evolução qualitativa originou a noção de competência comunicativa, em que a língua só poderia ser estudada dentro do seu contexto social. Interpretação imputada aos etnólogos da comunicação Gumperz & Dell Hymes, após o seu trabalho *The Ethnography of Communication*, publicado em 1964 em *American Anthropologist*.

Também, Aguiar & Silva (1977), constataam que, toda a língua é mais ou menos acentuadamente heterogénea, sustentando sempre subsistemas diatópicos, diastráticos e diafásicos, sub-sistemas, estes interligados, sob os pontos de vista histórico-genético e funcional, com a diversidade dos fatores geográficos, económicos, socioculturais, que configuram e particularizam as comunidades humanas.

Segundo Aguiar & Silva (1977), apesar das eventuais polémicas causadas pela divisão entre língua e fala, é inegável o papel que Saussure teve no desenvolvimento da linguística posterior. Referimo-nos mais especificamente à Linguística Generativa Transformacional e a autores como Chomsky. É inevitável também o estabelecimento

do paralelismo entre língua/ fala e competência/ desempenho, salvaguardando as devidas diferenças.

Aguiar & Silva (1977), refere que de facto, Chomsky apresenta como alternativa a noção de competência linguística, onde a criatividade é visível na capacidade que o falante-ouvinte ideal revela na produção e compreensão de frases nunca ouvidas anteriormente. Cabe, pois, à teoria linguística compreender e explicar o sistema interno, de como se adquire a linguagem.

Caravedo (1990), refere a importância de fatores socioculturais na noção de competência, que passaria a ser essencialmente comunicativa. A teoria chomskiana implica um tipo de idealização distinta à proposta das teorias sociolinguísticas que propõem uma competência comunicativa ou polilectal.

A noção de competência poliléctica deve supor, um locutor que, não só domine a sua língua, mas também todas as suas variantes dialéticas, podendo aplicá-las oportunamente.

Definição corroborada por Fry (1978), quando refere que, a principal qualificação do homem na escala zoológica é a de ser falante, que este se tornou homem por ser o único animal que possui a linguagem verbal à qual devemos a nossa humanidade. Somos seres humanos, porque possuímos a capacidade da linguagem. Cada sujeito pensa, sente e fala de forma própria, é parte integrante de um todo comum que é a humanidade na sua vertente social essencial para o nosso desenvolvimento linguístico.

A humanidade como um todo é um organismo em que cada indivíduo é uma célula. O paradoxo da fala é o de ser ao mesmo tempo o meio pelo qual adquirimos consciência de existirem outras células e a origem da nossa ilusão da existência de individualidade.

Todos possuímos a capacidade da linguagem, expressa em diferentes línguas maternas da comunidade a que pertencemos, variando individualmente, em função da educação e da formação pessoal. Portanto, o grande intento da linguística é alcançar o universo linguístico comum às diversas modalidades da linguagem: as diferentes línguas. Assim, assistimos a um aumento da abstração e idealização por parte dos linguistas relativamente ao seu objeto de estudo, a língua, entendida como um organismo cujo comportamento é determinado pela interação de numerosos sistemas internos, atuando sob condições muito diversas e complexas (Chomsky, 1984).

Pretende-se assim, perfilhar um método idêntico aos das ciências naturais, o chamado estilo de Galileu, o dos modelos matemáticos abstratos do universo a que os físicos conferem um grau maior de realidade daquela que é atribuída ao mundo normal das sensações (Weinberg, citado por Chomsky, 1984). O objetivo é entender a realização física das estruturas da linguagem através das diversas línguas. Ou seja, a linguística tem por único objetivo a língua centrada em si mesma e por si mesma, numa tentativa continuada para deslindar a complexidade da linguagem humana e compreender que a suposição de que não existe nenhuma estrutura semelhante à língua em organismos não-humanos, que no seu todo, estudar-se-á a língua como parte integrante da linguagem, mas distinta desta (Saussure, 1995).

Lepschy (1984), a partir dos pressupostos saussurianos, define a língua como, multiforme e irregular; funcionando em várias áreas, a linguagem é ao mesmo tempo física e psíquica, individual e social: não pertence a nenhuma categoria específica dos factos humanos e é objeto de estudo de várias disciplinas. Na sua globalidade, a linguagem também não é classificável entre os factos humanos, é incognoscível porque não é homogênea. A capacidade para o uso livre, adequado e criativo da linguagem como expressão do pensamento, através dos meios fornecidos pela faculdade da linguagem, é também um traço que distingue a espécie humana, não havendo em nenhuma outra parte qualquer caso semelhante (Chomsky, 1980).

Ou seja que, a gramática universal é um sistema que é geneticamente determinado no seu estado inicial, e é especificado, aperfeiçoado, articulado, com base em condições externas apropriadas, com o fim de produzirem as gramáticas individuais que são desempenhadas nos estados estáveis obtidos. (Chomsky, 1984).

1.3.3. Perspectiva Cognitivista

A teoria cognitivista defende que a aquisição da língua é devida à evolução psicológica das crianças, que a aprendizagem da fala está dependente da aprendizagem ou maturação de outros processos cognitivos.

O cognitivismo é uma teoria do desenvolvimento da inteligência e foi desenvolvida pelo biólogo, psicólogo e filósofo de nacionalidade Suíça, Jean Piaget (1896-1980) que tinha preocupações eminentemente epistemológicas (Teoria do Conhecimento), numa perspetiva interdisciplinar (Ferrari, 2012a). Tenta através dos

seus estudos explicar a forma pela qual o homem atinge o conhecimento, o que o distingue fundamentalmente das outras espécies vivas. (Ferrari, 2012a; Santos, 2002). Nesta teoria, as crianças desenvolvem-se intelectualmente passando por estágios. Os diferentes estágios, são descritos no processo de aquisição dos conhecimentos, por exemplo de como se desenvolve a inteligência humana e de como o indivíduo se torna autônomo. (Santos, 2005, Coll, 1992, p.169).

Na abordagem cognitivista não se rejeitam completamente os princípios que regem as teorias anteriores, como a influência do meio no desenvolvimento, nem a existência de um mecanismo de aquisição da linguagem; consideram que existem predisposições gerais inatas que são estimuladas pelo meio. No entanto, consideram que para que haja desenvolvimento linguístico é necessário a existência de estruturação ao nível cognitivo, ou seja, a aquisição da linguagem está dependente da existência de competências cognitivas, nomeadamente da função simbólica.

Na concepção piagetiana, a aprendizagem só acontece se houver a consolidação das estruturas de pensamento, da mesma forma que a passagem de um estágio para outro estaria dependente da consolidação e superação do anterior.

Na perspectiva deste teórico, para que ocorra a construção de um novo saber é preciso que se crie um desequilíbrio nas estruturas mentais, ou seja, que os processos já assimilados passem por um processo de desorganização, para que através do contacto com os novos conceitos se possa voltar a reorganizar estabelecendo assim, um novo conhecimento. Este processo é denominado por Piaget de equilibração das estruturas mentais.

O processo de assimilação e acomodação é o que origina o desenvolvimento cognitivo e linguístico do indivíduo. Piaget (1986) refere que, uma língua é adquirida por assimilação dos modelos fornecidos pelo meio.

Sim-Sim (1998), refere que sendo que “o aparecimento das palavras emerge com o funcionamento simbólico e o uso da linguagem com o pensamento conceptual.” p. 304). De acordo com Sim-Sim (1998), os teóricos cognitivistas defendem que “A essência é o desenvolvimento cognitivo, e o desenvolvimento linguístico da criança depende, portanto, da respetiva evolução cognitiva.” (p. 303). Para Piaget (1987) a linguagem depende da função semiótica, ou seja, da capacidade da criança distinguir o significado do significante. Acrescenta que, para Piaget a linguagem é um instrumento do pensamento pelo que entre a linguagem e o pensamento existe assim um círculo

genético, de tal modo que um dos dois termos se apoia necessariamente no outro, numa formação solidária numa perpétua ação recíproca.

Mas ambos dependem, no fim de contas, da própria inteligência que, essa sim, é anterior à linguagem e independente dela.” (p. 309).

Sim-Sim (1998) alude que para Piaget “a cognição, (inteligência, na terminologia piagetiana) aparece como uma forma específica (mental) da adaptação biológica indispensável às trocas entre um organismo complexo (o sujeito) e o meio.” (p. 304).

A adaptação é definida como a capacidade de ajustamento de novas informações/conhecimentos aos existentes, e integra dois processos complementares: assimilação – processo de incorporação dos novos estímulos nas estruturas cognitivas existentes; e a acomodação - processo de modificação dessas estruturas cognitivas, de forma a permitir a interiorização das informações provenientes desses estímulos.

Esta adaptação entre os elementos cognitivos e o mundo exterior, denominado equilíbrio, possibilita o crescimento cognitivo (Papalia, Olds & Feldman, 2001). Tendo em conta o processo referido e o desenvolvimento da linguagem, Sim-Sim (1998) explica que “perante a informação linguística fornecida pelo meio, o cérebro a assimila às estruturas já existentes, enquanto simultaneamente, acomoda essas estruturas para permitir a inclusão de informação linguística nova.” (p. 305).

A linguagem não é por si só suficiente para explicar o pensamento, na medida em que as suas estruturas que o caracterizam têm as suas origens na ação e em mecanismos sensoriomotores, pois entre a linguagem e o pensamento existe um círculo genético através do qual quer a linguagem, quer o pensamento servem de suporte um ao outro mas, ambos dependem da própria inteligência, a qual é anterior à linguagem e independente dela.

1.3.4. Perspectiva Sociointeracionista

A teoria sociointeracionista propõe que o conhecimento seja construído através da interação do Homem com o meio; o indivíduo ao socializar-se predispõe-se à aprendizagem que o meio lhe oferece.

O teórico que representa esta teoria é Vygotsky (1896-1934).

Os estudos deste teórico defendem uma dialética das interações com o outro e com o meio como propulsor do desenvolvimento e o mesmo é impulsionado pela

linguagem. Concordam com a estrutura dos estágios defendida por Piaget, porem diferem na conceção da sua dinâmica evolutiva pois para Vygotsky, é o próprio processo de aprendizagem que incrementa o desenvolvimento das estruturas mentais superiores.

Um ponto central desta teoria é o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) a qual defende que, a aprendizagem acontece no intervalo entre o conhecimento real e o conhecimento potencial ou seja a distancia entre o que o individuo já sabe e as suas potencialidades para aprender. Nesta conceção, as interações têm um papel crucial e determinante.

Este interacionismo baseia-se nas trocas comunicativas entre a criança e o adulto pois o desenvolvimento da linguagem e o pensamento tem origem social através da interação; quanto mais ricas forem as interações, maior e mais aprimorado será o seu desenvolvimento.

De acordo com este teórico, a linguagem (língua) e pensamento (processos cognitivos) são fenómenos de desenvolvimento autónomos nos primeiros meses de vida da criança.

Para ele o choro e o balbucio são estágios de desenvolvimento da fala que não estão relacionados com a evolução do pensamento. Que os processos cognitivos desenvolvem-se, inicialmente, independentes da linguagem (língua). No entanto que a partir dos dois anos de idade as linhas entre a evolução do pensamento e da linguagem são muito ténues, ficam ao mesmo nível e passam a ser interdependentes. Estes contactos iniciais entre a língua e o pensamento passam a interferir no complexo universo cognitivo da criança de forma a determinar a linguagem como impulsionadora, para o pensamento.

Vygotsky (1993), propôs e apresentou o percurso genético do desenvolvimento do pensamento concetual em três estádios:

A criança forma conjuntos sincréticos agrupando objetos com base em divisões vazias, subjetivas e baseadas em fatores percetuais como a proximidade espacial.

O Pensamento por complexos em que as ligações entre os seus componentes são concretas e factuais e não, abstratas e logicas.

O estadio onde ocorre a formação dos conceitos, através dos quais a criança agrupa com base, num único atributo conseguindo alienar-se de características isoladas da totalidade da experiencia concreta. Por exemplo as crianças em idade pré-escolar

explicam os nomes das coisas com atributos. É nesta fase que a criança percorre os complexos associativo, de coleção, em cadeia e difuso: Os objetos isolados associam-se não apenas devido a características subjetivas mas também devido às relações que existem entre esses mesmos objetos.

No complexo associativo, a criança apoia-se em qualquer relação entre o objeto em si e outros atributos.

Na etapa do complexo por coleções, os objetos são agrupados com base numa característica qualquer e que os torna diferentes e por sua vez complementares.

Esta forma de pensamento combina-se com a forma associativa e tem a ver com a experiência prática da criança a partir do seu desenvolvimento cognitivo perante um novo género de sistema de informações. A ausência de um sistema é uma diferença psicológica relevante que distingue os conceitos espontâneos assimilados pela criança dos conceitos científicos ou formais.

O estágio da formação de conceitos é atingido na etapa da adolescência. Nesta etapa, as funções mentais elementares participam numa combinação específica. O desenvolvimento dos conceitos nestas idades pressupõe o desenvolvimento de inúmeras funções intelectuais, como a atenção intencional, a memória lógica, a abstração, a capacidade para comparar e diferenciar.

Para Vygotsky (1993) todas as operações cognitivas básicas do indivíduo acontecem intrínsecas ao seu percurso social e terminam alicerçando-se no resultado do desenvolvimento histórico-social da sua comunidade. Quando o indivíduo sabe, já aprimorou e controla a língua apresenta duas funções de uso dessa língua que são paralelas: a função social e a cognitiva.

Luria (1986) apoiando-se nas experiências realizadas por Vygotsky refere que em diferentes etapas o significado da palavra oculta diferentes formas de generalização e diferentes processos psicológicos e assim, evolui.

Estes psicólogos contemporâneos de Vygotsky estudaram o desenvolvimento dos processos que resultam na formação de conceitos nas crianças e concluíram que a base psicológica da sua formação se configura somente na puberdade. Antes, só há formações semelhantes às aquelas que estão por surgir. Posteriormente Vygotsky (2000), realizou alguns estudos sobre o comportamento verbal, investigando os efeitos das instruções e da modelagem deste comportamento sobre o responder não verbal e

concluíram que uma forma de mudar o comportamento humano é mudando a fala individual.

Acrescenta que, o desenvolvimento de conceitos ou dos significados de palavras como se dá na escola ou fora dela indica-nos que há um desenvolvimento intelectual, atenção, memória, abstração, que suplanta, dá historicidade na formação dos processos psicológicos individuais

Assim, para Vygotsky (2000), a inteligência prática e o uso de signos, apesar de operarem independentemente na criança, acabam por convergir numa unidade dialética no adulto, constituindo a verdadeira essência do comportamento humano complexo, segundo ele, o principal objeto de estudo da Psicologia.

Assim, como os contemporâneos de Vygotsky, realizaram uma série de experimentos com o objetivo de investigar a importância do papel da fala no desenvolvimento infantil humano, também os contemporâneos de Skinner, investigaram a importância do comportamento verbal nas crianças. Concluíram que o desenvolvimento do comportamento verbal também é importante para a aprendizagem humana e que há um padrão irregular no desempenho de crianças entre os dois anos e meio aos quatro anos, justamente por estarem em processo de aquisição/modelagem de seu comportamento verbal da comunidade a que pertencem.

A linguagem é o fundamento para um melhor conhecimento do mundo e esta compreensão acarreta novas ferramentas de apoio, para o desenvolvimento linguístico.

Observamos assim, que por diferentes caminhos teóricos e em diferentes épocas cronológicas, os investigadores indicam a linguagem ou o comportamento verbal como sendo um dos fatores essenciais que nos tornam especificamente humanos e por isso mesmo deve constituir-se como um dos principais objetos de estudo dessa grande ciência que é a Psicologia, ciência direcionada para a compreensão de com se processa a aprendizagem da linguagem desde a mais tenra idade.

1.4. Etapas de adquisición del lenguaje

O potencial psicolinguístico de uma criança não depende só dos seus processos de maturação neurolinguística, depende igualmente dos processos de mediação linguística que são praticados no envolvimento familiar e no envolvimento escolar, onde certamente os fatores socioeconómicos e socioculturais assumem um peso significativo (Berry 1969, Reynell, 1980).

AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA DA LINGUAGEM EXPRESSIVA E RECEPTIVA DAS
CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Alguns autores sintetizaram as idades e as competências relativas a cada nível etário e todos preconizam que o desenvolvimento linguístico se processa por etapas relativamente bem definidas.

Apresentamos dois quadros, um baseado em Rebelo (1993) e outro adaptado por Lima (2000).

Embora existam outros, e com esquemas que diferem uns dos outros, todos eles defendem que o desenvolvimento se faz por patamares obedecendo a critérios únicos e inerentes ao ser humano.

Tabela 1: Etapas essenciais do desenvolvimento linguístico

Idade	Período
0 aos 12 meses	Pré-verbal
1 aos 5 anos	Verbal básico
5 anos	Desenvolvimento linguístico

In Rebelo, J. (1993)

Etapas do Desenvolvimento da Linguagem Verbal		
Estádios	Idade (meses)	Aspectos Gerais e Morfosintáticos
Pré-linguagem	0-6	Vocalizações não linguísticas condicionadas.
	6-9	Aquisição de algumas características da linguagem nas vocalizações (entoação, ritmo e tonalidade...).
	11-12	Compreende algumas palavras familiares, da língua materna (mamã, papá...); As vocalizações são mais controladas em relação, ao tom e som; Agrupar sons e sílabas à sua vontade.
Primeiro Desenvolvimento Morfosintático	12-18	Surgem as primeiras palavras funcionais. Ocorre muitas vezes uma sobreextensão semântica: (Ex: Chama mãe a todas as mulheres...).
	18-24	Aparecimento de frases com dois elementos; É caracterizado por um período de transição, no qual, a sequência de palavras aparecem juntas, mas sem uma coerência prosódica de uma oração (ex: mamã aqui); Começam a aparecer as primeiras flexões, como o plural; Aparecem as primeiras orações na negativa, geralmente

AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA DA LINGUAGEM EXPRESSIVA E RECEPTIVA DAS
CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

		aparece o não, no princípio ou no fim das orações; Aparecem as primeiras interrogativas: O quê? e o Onde?
	24-30	Inicia-se as sequências de três elementos: Nome-verbo-nome; Inicia-se o período da denominada “fala telegráfica”; (no no início deste período, o discurso ainda não contém artigos, preposições flexões de gênero, numero, pessoa e só as terá no fim desta etapa de desenvolvimento.
Expansão Gramatical	30-36	A estrutura da frase começa a ficar mais complexa, combinando quatro elementos na mesma; Aparecem as primeiras frases coordenadas; Aumenta a frequência do uso de flexões (numero, gênero, plural): Aparecem formas, embora rudimentares, dos verbos auxiliares (“ser” e “estar”); Aparecimento e uso sistemático de pronomes na 1ª, 2ª e 3ª pessoa e artigos determinados (o, a); Aparecem os primeiros advérbios de lugar; Consegue fazer frases variadas.
	36-42	Aprendizagem da estrutura de orações complexas com mais de uma oração recorrendo à conjunção “e”; Aparecem as subordinadas “mas” e “porque” e as estruturas comparativas “mais que” e uso rudimentar dos relativos “que”; Integração da partícula negativa na estrutura da frase; Aumento da complexidade das frases interrogativas; Aparecimento das perifrásticas de futuro (vou correr). A criança ainda comete muitos erros mas é muito criativa na sua linguagem.
	42-54	Constituição das estruturas gramaticais através de sistemas de pronomes, pronomes possessivos e verbos auxiliares; Eliminação progressiva de erros sintáticos e morfológicos; Aparecimento de estruturas na voz passiva e formas mais complexas de introdução de frases nominais (embora estas estruturas só se consolidem por volta dos 9/10 anos); Utilização correta das principais flexões verbais: Presente, infinitivo, pretérito perfeito, futuro e passado; Aumento da complexidade das diferentes modalidades de discurso (afirmação, interrogação e negação); Aumento da utilização das preposições de tempo (agora, amanhã, hoje, antes...), embora ainda existam dificuldades na compreensão e utilização, das

AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA DA LINGUAGEM EXPRESSIVA E RECEPTIVA DAS
CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

		noções de espaço e tempo.
Últimas Aquisições	54-.....	Aprendizagem de estruturas sintáticas; mais complexas (passivas, condicionais e circunstanciais de tempo); Início das atividades metalinguísticas; Aperfeiçoamento e generalização; das estruturas frásicas (passiva e conexões adverbiais (só por volta dos 8/9 anos).

Tabela 2: Etapas de Desenvolvimento da Linguagem Verbal, adaptado de Lima (2000).

De acordo com a ASHA (2007) são vários os momentos em que acontece o desenvolvimento da linguagem, os quais acontecem por diferentes e sucessivas etapas. Baseando-se nesta teoria, também Andrade (2008) aponta os aspectos mais significativos de cada etapa, ao nível da linguagem expressiva e receptiva.

Tabela 3: Etapas do desenvolvimento da linguagem na criança: linguagem receptiva

Linguagem receptiva	
Nascimento- 1 ano	<p>0-3 meses - Reage aos outros; -Localiza a fonte sonora; -Acalma-se ou sorri quando ouve uma voz familiar; reconhece a voz dos pais.</p> <p>4-6 meses- Reage ao nome; reconhece os familiares; -Identifica brinquedos e objetos comuns; identifica o “não”; -- Reage a diferentes entoações; gosta de ouvir diferentes sons (brinquedos).</p> <p>7-12 meses- Identifica familiares, comidas e animais; - Compreende ordens simples (ex: dá; diz adeus); -Compreende verbos de ações (ex: brincar, comer, dormir, tomar banho); -Identifica imagens e algumas partes do corpo.</p>
1-2 anos	<p>-Conhece a função de objetos mais comuns; compreende perguntas simples (tens fome?); -Compreende ordens mais complexas (chama o pai para comer!); -Gosta de ouvir histórias, canções e rimas.</p>
2-3 anos	<p>- Compreende ordens mais complexas (ex: - pega na bola e põe-a na caixa!);</p>

AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA DA LINGUAGEM EXPRESSIVA E RECEPTIVA DAS
CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

3-4 anos	<ul style="list-style-type: none"> -Identifica conceitos opostos (ex: frio/quente; dentro/fora; grande/pequeno); identifica imagens de ações. -Compreende perguntas como: “onde?”, “quem?”, “o quê?”; responde a perguntas sobre histórias simples.
4-5 anos	<ul style="list-style-type: none"> -Compreende ordens mais complexas (ex: - pega na folha branca e põe dentro da caixa); -Gosta de ouvir histórias e responde a perguntas; -Compreende o discurso coloquial da família e do meio envolvente; -Adquiriu a noção de antónimo (ex: o contrário de pequeno).

Tabela 4: Etapas do desenvolvimento da linguagem na criança: linguagem expressiva

Linguagem expressiva	
Nascimento- 1 ano	<p>0-3 meses- Produz sons guturais e vocálicos manifestando satisfação, palreio;</p> <ul style="list-style-type: none"> -Sorri ao ver o adulto; -Manifesta choro diferenciado para expressar necessidades; -Faz a tomada de turno, vocalizando em resposta ao estímulo do adulto. <p>4-6 meses- Emite sons consonânticos bilabiais e vocálicos sozinho ou interação (papapa, mamama, bobobo)</p> <p>Lalação- imita os sons que ouve;</p> <ul style="list-style-type: none"> -Expressa alegria, tristeza ou impaciência nas suas produções. <p>7-12 meses- Vocaliza para chamar a atenção; repete sons, sílabas e palavras;</p> <ul style="list-style-type: none"> -Começa a surgir a ecolália; surgem as primeiras palavras (mamã, papá, papa, não, bo/"bola").
1-2 anos	<ul style="list-style-type: none"> -Aumenta o seu vocabulário ativo (50 a 200 palavras); -Utiliza a holófrase, mas podem surgir combinações de 2 palavras (“mais papa”); faz perguntas simples (“papá rua?”); -Utiliza mais sons consonânticos; usa palavras mais

AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA DA LINGUAGEM EXPRESSIVA E RECETIVA DAS
CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

	<p>corretas; imita os sons dos animais; -Acentua-se a ecolália.</p>
2-3 anos	<p>-Nomeia tudo, o que pretende (explosão do vocabulário ativo); -Usa frases com duas ou três palavras de conteúdo – frases telegráficas; -Mostra uma expressão verbal oral compreensível para os familiares; faz perguntas simples; podem surgir hesitações nas palavras ou repetições de sílabas; -Usa frases com duas ou três palavras de conteúdo – frases telegráficas; -Mostra uma expressão verbal oral compreensível para os familiares; -Faz perguntas simples; podem surgir hesitações nas palavras ou repetições de sílabas.</p>
3-4 anos	<p>Expressão verbal oral compreensível fora do círculo familiar – conta acontecimentos, usa frases mais complexas e corretas; sabe dizer o nome, a idade e a morada; -Usa plurais, os pronomes (eu, tu, ele) e os verbos no passado; -Pode apresentar dificuldades na articulação de alguns fonemas.</p>
4-5 anos	<p>Utiliza frases com 6 a 8 palavras, com detalhes e gramaticalmente corretas; -Conta histórias e acontecimentos, mantendo o tópico; pergunta o significado do vocabulário desconhecido; -Define palavras e conhece alguns antónimos; -Articula corretamente os fonemas em geral (podendo surgir dificuldades nos fonemas [z], [v], [j] e [r] em grupo consonântico).</p>

Fonte: Extraído de Andrade, 2008.

Em princípio, quando a criança chega aos seis anos, deverá dominar a linguagem oral e começa, a transposição da palavra oral para a escrita. A aquisição da linguagem ocorre em paralelo com o desenvolvimento global criança; passa de uma linguagem centrada em si e de uma, atividade sensório motora, para a aquisição da capacidade de abstração e linguagem interior que permite organizar e controlar as suas ações.

Segundo Riviére (1991), é a comunicação intersubjetiva primária, a primeira forma de comunicação que o ser humano desenvolve. Para o autor, comunicação

intersubjetiva primária, é o mesmo que a comunicação emocional instintiva. A comunicação intersubjetiva primária é um modelo de comunicação corporal, emocional que é inata, é universal. Este tipo de comunicação capacita-nos desde o nascimento para receber e emitir mensagens trocando informação emocional com os outros seres humanos, independentemente da sua raça, cultura.

O movimento é muito importante para a criança porque lhe permite mexer, andar, saltar e correr. É também através do movimento e do gesto, que a criança comunica primeiro com a mãe e posteriormente com as pessoas que a rodeiam. Sprinthall & Sprinthall (1993), salienta a importância do movimento quando refere que um dos processos mais importantes na infância é o desenvolvimento das aptidões motoras.

Figueiredo (2002), explica que através do movimento a criança aprende a ser independente, aproxima-se dos outros, comunica e interage com eles.

Manipula os objetos, experimenta ações que os podem modificar e reflete sobre o que lhes acontece. Referindo que assim, desta forma, a criança vai percecionando, também, a imagem do seu corpo. O movimento permite assim, ajudar a criança a ter consciência do seu corpo como um todo, do espaço e do tempo e a adquirir a noção de ritmo e equilíbrio e a movimentar-se de forma própria e segura.

No entendimento da autora Peixoto (2007, p. 30), compreender uma mensagem verbal significa perceber o conteúdo dessa mensagem e ter um conhecimento preliminar acerca do contexto social em que acontece essa comunicação.

A criança ao compreender o significado das palavras, sem o apoio de gestos, não verbais consegue passar para a compreensão simbólica, o que mais tarde irá levá-la à compreensão linguística, sendo esta mais complexa, exigindo a compreensão de morfemas gramaticais e a sequência das palavras numa frase.

De acordo com Peixoto (2007, pág. 31), a representação simbólica e o domínio da linguagem possibilitam à criança a capacidade de relacionar o presente com o conhecimento adquirido no passado e transpô-lo para o futuro.

Para que a criança consiga entender o significado da mensagem do outro, necessita de: Compreender sinais/gestos, não verbais utilizados pelos adultos (expressões faciais, olhar, movimentos da cabeça e mãos, etc.); Recorrer ao conhecimento relativamente ao meio ambiente (sinais gráficos do ambiente);

Reconhecer sinais paralinguísticos tais como a entoação, para poder decidir o tipo de resposta a dar.

Segundo Lima (2000) a criança aprenderá a linguagem devido a uma competência, ou estruturas complexas de caráter inato, possíveis de serem operacionalizadas ou atualizadas, face a um contexto sócio-cultural onde a mesma se insere.

O desenvolvimento da linguagem não depende somente das condições biológicas inatas de cada individuo mas também a influência do meio no desenvolvimento da linguagem é um fator determinante para o enriquecimento linguístico das crianças, porque sem tal influência, as aptidões genéticas para a linguagem não seriam desenvolvidas. O ambiente no qual a criança se desenvolve é fundamental pela quantidade de experiências e convivências que proporcionam.

De acordo com Gaspar (2004) “A criança é um ser social que se desenvolve na interação com os outros, nos seus diferentes contextos de desenvolvimento, e a qualidade desses contextos é determinante para o seu desenvolvimento.” (p. 259).

Como Sim-Sim e colaboradores (2008) complementam que, “quando as crianças convivem em ambientes verbalmente estimulantes, aprendem novos conceitos, alargam o vocabulário, adquirem um maior domínio da expressão oral e aprendem a ter prazer em brincar com as palavras, inventar sons e descobrir as relações entre essas mesmas palavras.” (p.35).

Castro e Gomes (2000) referem que, “todas as crianças começam por balbuciar antes de falar, produzem palavras isoladas antes de as combinar, usam a fala telegráfica antes de fazer frases gramaticais; mas umas crianças começam mais cedo do que outras, ou mais tarde, ou progridem mais lentamente, ou mais rapidamente, ou avançam melhor num domínio e pior num outro...” (p. 60).

Lima (2000) leva em conta as opiniões de vários autores, considerando que as lalações e as emissões vocais que fazem parte do período pré-linguístico, assim como a primeira palavra, acontecem entre os dez e os doze meses, a que normalmente não se dá muito valor.

Durante este estágio a criança vai adquirindo as noções das primeiras letras, como refere Rebelo (1993), citando (Ferrero & Teberosky, 1984), a criança vai gradualmente, descobrir, uma relação entre emitem e o que está escrito nos livros. A

partir daqui começa a aquisição do sinal gráfico, ou seja começa a escrever o seu nome, e o nome de alguns objetos, tentando ligar o som às palavras que os representam.

Sousa (1993), refere que, quando se lê Piaget e a sua teoria de desenvolvimento cognitivo identifica, as fases essenciais da aprendizagem, aquisição, assimilação, acomodação e/ou equilibração.

Wallon (1981), vem contrapor que, o desenvolvimento é descontínuo, na medida que todo o desenvolvimento é feito entre oposições contrastes, crises e desequilíbrios. De acordo com os seus estudos Sousa (1993), refere que Erickson (1973), divide o desenvolvimento humano em oito estádios, ou tal como ele refere num dos seus livros “Childhood and Society”, as oito idades do homem, das quais só vamos representar até aos seis anos.

Tabela 5: Estádios de Desenvolvimento, de Erickson

Estádio	Idade	Problema
1º	0 aos 12 meses	Alimentação
2º	18 meses aos 36mese	Controle das necessidades fisiológicas
3º	3 anos aos 6 anos	Locomoção/Independência

Sousa (1993), adaptado de Estádios de desenvolvimento segundo Erickson.

As fases de aquisição da linguagem e as idades para a sua aquisição são similares em distintas línguas e culturas. Pylkkänen et al., (2002).

Os principais estádios para a aquisição da linguagem (Ibáñez, 2003; Secadas, 1992, Lázaro, 1981), são o pré-linguístico, lalação, palavra-frase, pré-frase, fala telegráfica e linguagem corrente.

Roger Brown (1980), refere que, embora não se possa considerar universal a ordem em que as construções são adquiridas pode, de uma forma geral, predizer-se bastante bem. Assim de acordo com este autor, as afirmativas ocorrem antes das negativas, as declarativas antes das interrogativas, as frases simples antes das frases subordinadas ou das frases coordenadas. (Brown. R. 1980).

A este respeito Sim-Sim (1989), refere que, as diferenças estruturais e funcionais do cérebro humano e a especificidade do seu sistema sensório-motor permitem ao ser humano independentemente da sua origem étnica, o domínio de um sistema complexo de comunicação, cujo processo de aquisição se desenvolve do mesmo modo,

obedecendo à mesma cronometria e essencialmente pela mesma ordem sequencial, independentemente da língua emergente do sujeito. Foca também a importância do papel que o meio linguístico desempenha na aquisição de padrões linguísticos de comunicação. Deste modo para que as crianças adquiram linguagem necessitam de crescer numa comunidade linguística sendo o código linguístico da mesma, a sua língua materna. Há dois vetores a realçar no papel do meio: por um lado o meio como fornecedor de modelos linguísticos que as crianças imitam e por outro como fornecedor de informação que as crianças processam e testam.

Neste contexto, estabelece-se uma correspondência biunívoca entre o desenvolvimento linguístico e o desenvolvimento cognitivo, na medida em que, dependendo ambos da forma como o indivíduo processa a informação recolhida no meio, se interestimulam no seu crescimento.

O sistema linguístico é composto por variadas e diferentes componentes fonológica, sintática, semântica, pragmática e metalinguística. Embora todas as vertentes se desenvolvam paralela e simultaneamente, esta perspetiva sobre a aquisição da linguagem parece resumir-se então, ao conhecimento da estrutura da linguagem, a gramática e ao uso desse conhecimento, a pragmática.

1.5. Lenguaje pragmático

Estudos realizados comprovam que o fenómeno da linguagem é um processo de grande complexidade e a sua aquisição ocorre de forma natural e espontânea, na fase da primeira infância. Para que essa aquisição seja feita de modo eficaz, é necessário que a criança conviva e esteja exposta permanentemente à sua língua materna. Um dos aspetos a considerar é a maneira como a criança faz uso da linguagem. As teorias pragmáticas vão auxiliar neste estudo, na medida em que ao estudar a linguagem também nesta perspetiva, tem-se em consideração os elementos do contexto, linguísticos ou não, valorizando os aspetos sociais, ambientais e não verbais da comunicação (Bates, 1976).

Segundo Peixoto (2007), tem de se considerar que não só a interação social e a cultura providenciam as bases para o desenvolvimento da linguagem, como também são necessárias competências que envolvam interações gestuais, pré-verbais, incluindo a sinalização de afetos e pragmática, assim como a imitação (Greenspan e Lewis, 2005).

Todas as crianças possuem competências e desenvolvem interações sociais e culturais próprias, para uma boa aquisição e desenvolvimento da linguagem. O Pré-escolar é um período de tempo privilegiado para a aquisição e consolidação de aprendizagens estruturantes e decisivas no desenvolvimento da criança.

“Nesse processo são inquestionáveis, o papel e a importância da linguagem como capacidade e veículo de comunicação e de acesso ao conhecimento sobre o mundo e sobre a vida pessoal e social” Sim-Sim (2008, pág. 7).

O ser humano é dotado de características socializantes e usa a linguagem como meio para estabelecer as relações interpessoais necessárias à sua vivência.

Estudos sobre o desenvolvimento das habilidades pragmáticas são relativamente recentes quando comparados com os estudos sobre o desenvolvimento morfo-sintático, semântico e fonológico.

Uma das principais contribuições da perspectiva pragmática foi incluir, ao estudo da linguagem infantil, a comunicação pré-verbal, na medida em que é no período pré-linguístico que se inicia o uso da linguagem para interagir com os outros e estabelecer as bases funcionais da comunicação.

O interesse pelo estudo do uso intencional da linguagem, ou seja, pragmática, iniciou-se no final dos anos 70 com o aparecimento de uma perspectiva funcionalista sobre a linguagem, em contraposição à forte concepção estruturalista da época (Acosta et al. 2003).

Nos estudos sobre a linguagem das crianças pequenas, as teorias pragmáticas focam-se basicamente em dois aspetos: funções comunicativas e habilidades conversacionais. As funções comunicativas são unidades abstratas e amplas que refletem a intenção comunicativa do locutor, envolve motivação e metas e que se querem atingir ao comunicar com o outro. Habilidades conversacionais referem-se à capacidade do sujeito em participar numa sequência interativa de atos de fala, tendo como objetivo a troca comunicativa (Mayor, 1991).

Os estudiosos desta matéria parecem estar de acordo, em que na linguística, a pragmática caracteriza-se pelo estudo da linguagem da comunidade, ou, segundo a definição de Morris (1994), é a relação dos vários intervenientes no ato comunicativo que fazem a interpretação dos signos linguísticos.

O uso pragmático da língua envolve o conhecimento sociolinguístico que representa as regras culturalmente determinadas, que estabelecem como a linguagem deve ser usada em contextos sociais específicos.

A competência comunicativa de alguém depende do respetivo conhecimento das regras de uso da língua em que comunica, ou seja das regras da pragmática dessa língua. (Orientações Curriculares, 1997).

A linguagem como forma de comunicação tem por base um código específico ou seja, um conjunto de símbolos que são utilizados de acordo com regras linguísticas específicas e que são expressas através da capacidade de comunicação manifestada pelo indivíduo.

É uma capacidade inata do ser humano em que o sujeito está biologicamente capacitado e que ao longo do seu desenvolvimento global, o vai desenvolvendo nas suas interações com o meio.

Da dialética gerada entre o sujeito e o meio que revertem num determinado índice maturacional, depende o maior ou menor desenvolvimento linguístico e consequentemente um determinado grau de desempenho linguístico.

Quanto maior a quantidade e qualidade de estímulos exteriores aos quais a criança é exposta, mais possibilidades terá de analisá-los com os conhecimentos adquiridos e de os reformular, aumentando as suas competências ao nível da compreensão e expressão linguística.

Citando Sim-Sim (1989), quanto à função do meio social salienta que é fundamental, o papel do meio como o fornecedor de modelos linguísticos os quais a criança imita, e como abastecedor de informação que ela processa, testando-os.

Embora todas as vertentes se desenvolvam paralela e simultaneamente, esta perspetiva individual das mesmas, visa tornar funcional, todo e qualquer tipo de abordagem ao desenvolvimento linguístico, aprofundado o conhecimento ao nível de cada uma das suas extensões.

1.5.1. Perspectivas de autores sobre la adquisición de la pragmática

Abordar a questão pragmática da linguagem é remetermo-nos para o funcionamento da linguagem em contextos situacionais e comunicativos, isto é, falamos de um conjunto de regras que explicam ou regulam o uso inferencial da linguagem,

partindo do princípio que se trata de um sistema social compartilhado e com normas, para a correta utilização em contextos concretos (Acosta et al., 2003). A vertente pragmática sintetiza os contributos das outras componentes da linguagem e aborda o indivíduo gere os recursos linguísticos que tem à sua disposição, como utiliza a linguagem para comunicar.

São vários os autores que ao longo das décadas têm perspectivado opiniões, resultado dos seus estudos, sobre a conceção da pragmática.

Os autores que perspectivam uma abordagem formal concebem a pragmática, como mais uma componente da linguagem, tal como o são a fonologia, a morfossintaxe e a semântica.

Os autores que partilham de uma perspectiva funcional, a linguagem é compreendida, como um instrumento de interação social e de comunicação, que visa recuperar o uso intencional da linguagem e, consequentemente, atender à diversidade de usos verbais e não-verbais característicos das trocas entre as crianças, assim como considerar as normas socioculturais que regulam esses usos e aos conhecimentos e habilidades que configuram a competência comunicativa (Lomas, et al, 1993).

Lomas (1999), salienta que, a aquisição da competência comunicativa atinge-se quando se usam de forma adequada um conjunto de conhecimentos, destrezas e regras que são essenciais para o ato da comunicação não só de uma forma correta mas sobretudo, adequada às características do contexto e da situação onde tem lugar a troca comunicativa.

A aprendizagem dos aspetos pragmáticos ou discursivos tem que ver com o que em comunicação é interação, conhecimento do mundo e do contexto mais que conhecimento da língua propriamente dita.

Tal como afirma Tough (1987), o próprio uso da linguagem e a contínua experiência de estar entre utilizadores com o mesmo código, influencia não só na forma em que a criança utilizará a linguagem, bem como, na forma em que pensará e o tipo de interpretação que fará das suas experiências.

A Pragmática foi introduzida ao nível dos estudos da fonoaudiologia não se limitando a estudar somente a linguagem mas também o contexto, sendo assim considerada como a capacidade do indivíduo de utilizar a linguagem de forma funcional em diferentes contextos (Bates, 1976).

Prutting (1982) refere que a pragmática está inserida numa perspectiva funcionalista da linguagem e a mesma é considerada como um instrumento de interação social que tem como função primária a comunicação. Para os funcionalistas, a semântica e a sintaxe fazem parte de uma estrutura maior que é a pragmática.

Pensando assim o contexto comunicativo tem um papel relevante na linguagem pois através da interação são estabelecidas as relações entre o uso e o significado das palavras (Bates, 1976; Prutting, 1982).

Perante tal diversidade, é importante o conhecimento e desenvolvimento de uma competência linguística aliada a uma competência pragmática; A pragmática implica todos os conhecimentos e habilidades para que o uso adequado da língua seja conseguido, ou seja, a competência pragmática é o conjunto dos conhecimentos não linguísticos que o utilizador ideal tem interiorizado. (Cassany et al., 1998).

Bates (1976), refere que uma das primeiras definições de linguagem pragmática foi relatada por Pierce (1932), a qual definiu como o estudo das regras indexicais para relacionar uma determinada forma linguística a um contexto. O mesmo autor relata que em Morris (1946) dividiu a linguagem em três áreas: Sintática, semântica e a pragmática sendo esta definida como a relação entre sinais e os seus utilizadores ou seja como regras que comandam o uso da fala no contexto na medida em que estuda os índices linguísticos que podem ser interpretados apenas no seu uso.

Dito de outra maneira, Aguiar & Silva (1977), expressa que, a competência comunicativa implica o estabelecimento de regras que permitam transmitir orações gramaticalmente bem estruturadas, mas implica também imperiosamente uma dimensão pragmática, não sendo possível atribuir fundadamente à semântica um papel de autonomia formal em relação aos dados extra linguísticos. A aceitabilidade de uma frase, ou de um texto depende, fundamentalmente, de fatores pragmáticos.

Por outro lado, Aguiar & Silva (1977), refere que, dada a heterogeneidade já referida de qualquer língua histórica, a competência comunicativa de qualquer locutor deverá implicar, em princípio, que ele possua da sua língua materna uma competência multilectal, sob o ponto de vista ativo e/ou passivo, competência esta que implica a capacidade de articular apropriadamente os subsistemas mencionados, de natureza predominantemente, dialetal, socioletal ou estilístico-funcional, com determinados tipos de contextos situacionais.

Apesar de Chomsky ter reconhecido a importância de uma competência pragmática, esta nunca se elevaria à independência da competência linguística, pois não implica a existência de uma unitária competência comunicativa que englobe como fatores gerativos a nível da estrutura profunda, um componente sintático, um componente semântico e um componente pragmático (Aguar & Silva, 1977).

Todas as vertentes da linguagem e que são objeto de estudos desenvolvem-se, paralelamente e ao mesmo tempo. O seu estudo parcelar visa um estudo e abordagem mais funcional do desenvolvimento linguístico.

A vertente pragmática, pelas suas dinâmicas específicas sintetiza, os componentes de todas as outras, na medida em que aborda a forma como o indivíduo utiliza a linguagem para comunicar.

Assim sendo no quadro abaixo observamos as componentes da linguagem da linguagem oral e os subsistemas/domínios linguísticos enquadrados na pragmática.

Tabela 6: As componentes da linguagem verbal e os subsistemas/domínios linguísticos.

Componentes da Linguagem Oral e Subsistemas/Domínios Linguísticos	
Componentes da linguagem	Subsistemas/Domínios
Forma	Fonologia
Conteúdo	Semantica
Uso	Pragmatica

Adaptado de Franco et al., (2003).

A vertente pragmática, pela sua natureza dinâmica, sintetiza os contributos de todas as restantes componentes na medida que pretende abordar a forma como o indivíduo utiliza os seus recursos linguísticos, a linguagem para comunicar.

A aquisição da linguagem parece restringe-se, ao conhecimento da estrutura da linguagem (gramática) e ao uso desse conhecimento (pragmática).

Autores citados por Acosta et al. (2003) atribuem à pragmática um papel central, como se de um núcleo se tratasse, responsável pela determinação e organização dos aspetos estruturais da linguagem. Mayor (1991), considera ser possível e até necessária a integração de ambas as perspetivas.

Segundo o mesmo, é clara a interdependência que existe entre forma e função, pois a aquisição dos aspetos da linguagem requer o desenvolvimento prévio das intenções comunicativas e, por sua vez, a evolução dos aspetos funcionais depende da sofisticação dos elementos estruturais.

A criança, numa perspetiva funcional, modifica as palavras e as estruturas gramaticais tendo em conta a intencionalidade, da mensagem tendo em conta o que pretende dizer e o contexto situacional na qual esta ocorre.

A componente pragmática da linguagem privilegia o modo como se verificam, na vida real, as trocas linguísticas e comunicativas. Nesta componente, há, no entanto, que ter em conta alguns fatores inerentes às regras de conversação, organização, iniciativas comunicativas, manter a conversação, aprender “a tomar e dar a vez”, responder adequadamente tendo como objetivo a obtenção de um discurso congruente.

Importa ainda saber se o interlocutor conhece ou não o tópico da conversação, bem como se tem informação sobre o contexto. No fundo, a linguagem pragmática ocupa-se das intenções comunicativas do ser falante e da utilização que este faz da linguagem para materializar tais intenções. O crescimento linguístico, as competências cognitivas e o desenvolvimento social, são três vetores do desenvolvimento pragmático, que em conjunto e através desta simbiose resultam num aumento de competência ao nível da comunicação.

O ambiente familiar e as primeiras relações sociais vividas pela criança são condições fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e linguístico (Limongi, 1996; Roach et al, 1998; Borges e salomão, 2003; Pino, 2000; Andrade e limongi, 2001; Newland et al, 2001; Andrade2002; Legerstee et al, 2002; Sperry e Symons, 2003; Andrade et al, 2005).

Segundo, Wetherby e Prutting (1984) o ato comunicativo inicia-se quando existe a interação com o adulto ou com o objeto e conclui-se quando o foco da atenção da criança se alterna ou sofre alguma mudança.

Existe uma relação estreita entre as habilidades sociais e a linguagem pragmática, comumente conceituada como o uso social da língua.

Falar de forma gramaticalmente correta é insuficiente para ser uma pessoa hábil socialmente. A linguagem usada em contexto social exige habilidades interacionais e cognitivas.

Refere ainda Costa (1986), que Carnap (1938), o lógico e filósofo da ciência de origem alemã, definiu a pragmática como o estudo da linguagem em relação aos seus falantes. A definição destes dois investigadores, faz parte da já consagrada distinção que fazem no campo de estudos da linguagem entre pragmática, que considera a linguagem no seu uso concreto, a semântica, que examina os signos linguísticos na sua relação com os objetos que designam ou a que se referem e a sintaxe, que analisa a relação dos signos entre si.

No domínio da atividade linguística estão envolvidos, de uma forma equilibrada, aspetos verbais e não-verbais que facultam uma maior precisão na compreensão e na expressão, estando dependentes dos contextos em que decorre o ato linguístico, que podem transformar uma mesma estrutura frásica com o mesmo conteúdo semântico, em mensagens com diferentes significados e intenções. Implica que todos os intervenientes na comunicação, obedeçam a determinadas regras, como o esperar a sua vez de falar e saber fazê-lo, de uma forma eficaz e contextualizada ao momento.

Citando Clark & Clark (1977), Menyuk (1988), refere, usar a sua vez duma forma adequada sendo claro nas referências e na fala são as regras da conversação.

O discurso contém os tipos de atos de fala usados na conversação e ainda diferentes, tipos de atos específicos inerentes ao próprio discurso. No decurso de uma conversa, especialmente no que respeita à seleção dos atos de fala, esta encontra-se dependente de fatores circunstanciais que têm a ver com a história daquela situação em si e com a relação dos intervenientes.

De notar a contribuição de fatores de contexto linguístico e não linguístico na criação de uma dinâmica intrínseca ao próprio diálogo.

Os indivíduos que têm a mesma língua ou dialeto partilham, as categorias e regras estruturais, as mesmas regras na utilização das categorias e das regras pragmáticas.

A existência de regras é universal, embora se distingam de acordo com cada comunidade linguística, a estrutura da conversa ou o discurso e as regras de tomar a vez que também podem ser diferentes ou seja, o grau de delicadeza requerido nas trocas formais e informais entre os membros de comunidades diferentes e a forma como é expressado esse grau de delicadeza. Gumperz (1979), cit. por Menyuk (1988).

A pragmática vai estudar a habilidade de cada individuo na intenção comunicativa, independentemente do meio comunicativo utilizado (Bara et al, 1997).

Kelly (2001) salienta que para a análise dos aspetos pragmáticos da linguagem é necessário analisar para além da mensagem verbal pois só assim se poderá compreender a prossecução do processo pragmático da criança.

Outros autores referem ainda que as teorias pragmáticas possibilitam que a linguagem seja colocada num contexto, linguístico e não linguístico, considerando-se os seus aspetos não verbais, sociais e ambientais, sendo a interacção, o fator principal no uso da linguagem (Cardoso & Fernandes, 2004).

O estudo da pragmática na linguagem infantil caracteriza-se, desde o início da sua abordagem, pela ausência de unidade teórica e, consequentemente, metodológica (Acosta et al., 2003).

Segundo o mesmo autor, independentemente da diversidade de modelos teóricos e metodológicos, tal tarefa pode ser simplificada se abordarmos o estudo da pragmática em duas vertentes: a formal ou estruturalista e a funcional.

Importa referir que a pragmática não se circunscreve ao estudo dos usos e funções linguísticos: aborda igualmente os aspetos formais que definem as adaptações motivadas pelo contexto de comunicação, as variações que implicam o uso da linguagem em função das características do interlocutor e da situação.

1.5.2. Desarrollo pragmático.

Muitos estudiosos desta matéria têm-se pronunciado acerca da forma através das quais as regras pragmáticas são adquiridas pela criança.

A capacidade linguística que cada indivíduo vai desenvolvendo obedece a etapas evolutivas, geneticamente programadas e de âmbito universal. A aquisição da linguagem não é uma corrente de níveis estruturais sendo, sim, uma edificação dinâmica de atitudes que se diferenciam em função do seu mérito funcional (Richelle, 1976).

O desenvolvimento pragmático processa-se entre os zero e os catorze anos. As regras, para o uso da linguagem, do desenvolvimento pragmático começam a ser interiorizada pela criança durante a primeira infância e prolonga-se até à terceira infância e adolescência.

Quanto à componente pragmática da linguagem parece ser a teoria Behaviorista, na sua vertente do condicionalismo operante, aquela que explica de uma forma mais

razoável o sua aquisição, através de processos de imitação e de memorização, acionados pelo reforço social.

A competência comunicativa do ser humano, depende do respetivo conhecimento das regras de uso da língua em que comunica, ou seja das regras da pragmática dessa língua. (Menyuk, 1988).

Mas parece-nos que esta teoria encontra alguns problemas no que concerne à forma como a criança é capaz de adaptar-se a novas situações de uma forma adequada, sendo inédita, em produções que não seguem os padrões dos adultos e que parecem ser extraídas de um processo de análise e generalização. Podemos então, pensar nos contributos que esta explicação nos dá para a compreensão desta problemática.

Para determinar a competência pragmática, segundo Hymes (1964, cit. por Menyuk (1988), é necessário observar os comportamentos linguísticos dos membros das comunidades linguísticas, o que inclui: Os hábitos de comunicação (o quê), os desempenhos comunicativos (para quê).

Citando Halliday (1975), referidos por Acosta et al. (2003), acerca do desenvolvimento pragmático, a evolução das funções linguísticas é, em grande parte, universal e relativamente precoce, terminando antes do desenvolvimento dos elementos estruturais da linguagem estarem completos. Deste modo, é possível encontrar-se na literatura especializada a distinção entre duas etapas: a etapa pré-linguística e a etapa linguística. Dois fatores estão implícitos no desenvolvimento da linguagem do ser humano: O ser projetado e que está relacionado diretamente com o sistema nervoso central e a imersão no seu meio linguístico, a língua materna.

Interagindo verbalmente, as crianças aprendem sobre o meio físico, social e afetivo, ao mesmo tempo que adquirem e desenvolvem os vários domínios da língua: fonológico, semântico, sintático, pragmático.

Importa referir que das várias análises realizadas sobre as intenções comunicativas expressas pelas crianças nos primeiros anos de vida, extraíram-se categorias que agrupam e classificam as produções intencionais das crianças. Embora as taxinomias propostas variem entre os diferentes pesquisadores, devido aos diferentes níveis de desenvolvimento das crianças, é possível encontrar unanimidade entre eles nomeadamente que as crianças usam vocalizações, cadeias sonoras, diálogo para a satisfação de necessidades e/ou desejos (função instrumental); para pedir informação (função heurística); para regular as ações dos outros, apelando, protestando (função

reguladora); para estabelecer contacto, chamando e executando rotinas, brincadeiras partilhadas que a criança realiza repetidamente, respondendo a solicitações dos pares ou dos adultos; atividades, de caráter motor (Sim-Sim, 1998).

Ao longo do seu desenvolvimento, a criança adquire e utiliza funções comunicativas mais interativas, que controlam ou dirigem o comportamento do outro, sendo esta uma necessidade por interação social inerente ao ser humano, que estimula a produção linguística inicial.

A criança começa a manifestar a sua intenção comunicativa através dos gestos, da atenção visual, com o início da fala, com as habilidades pragmáticas que exteriorizam de forma mais produtiva, através de nomeações, comentários, pedidos de informação, de objetos e de atenção, respostas, protestos e saudações (Brinton e Fujiki, 1982; Roth e Spekman, 1984).

No desenvolvimento normal de linguagem é possível observar a emergência das habilidades pragmáticas. Antes mesmo de emitir palavras, a criança é capaz de responder às iniciativas sociais de outros e, já no primeiro mês de vida, demonstra alternância na comunicação, inicialmente através de formas não verbais no qual o desenvolvimento da linguagem vai sendo aprimorado proporcionando à criança um desempenho cada vez mais ativo na comunicação (Ochs-Keenan, 1983; Fernandes, 1997).

Hadley e Rice (1991), salientaram que a participação nas trocas verbais requer habilidades conversacionais básicas, como a capacidade para iniciar e interagir e para responder apropriadamente e manter a interação. As habilidades de interação verbal são o centro das teorias de desenvolvimento de linguagem no contexto social.

Zorzi e Hage (2004) apresentaram um perfil de evolução do desenvolvimento pragmático e referem que aos dois anos, as crianças usam a linguagem para pedir, informar, perguntar, interagir. Aos três e quatro anos aperfeiçoam, intensificam o uso das funções descritas anteriormente, fazendo perguntas sobre os elementos de referência ausentes. Os discursos são inteligíveis e coerentes com o discurso anterior.

Aos cinco e seis anos, os recursos linguísticos para as diversas funções da linguagem tornam-se mais sofisticados e demonstram habilidades metalinguísticas: Iniciam, mantêm a conversação, conversam com mais de um interlocutor ao mesmo tempo sobre referentes ausentes e abstratos. Conseguem autocorrigirem-se quando percebem que não são compreendidas, reestruturando os seus enunciados.

Cervone e Fernandes (2005) analisaram o perfil comunicativo de crianças normais de quatro e cinco anos na interação com o adulto e verificaram que as crianças dessa idade ocuparam a maior parte do espaço comunicativo e que não se limitaram só a responder a perguntas. O perfil revelou que o meio de comunicação predominante foi o verbal, sendo que as funções mais utilizadas foram as da categoria interativa (comentário e pedido de informação).

Quando falamos em desenvolvimento da linguagem, estamos a referir-nos às modificações quantitativas e qualitativas por parte do indivíduo na sua expressão oral.

O desenvolvimento da linguagem processa-se holisticamente o que significa que as diferentes componentes da linguagem como a função, forma e significado, são assimiladas simultaneamente. As regras dizem respeito a domínios específicos, como a aquisição de regras fonológicas, de regras sintáticas, morfológicas, semânticas e de regras pragmáticas da língua. (Sim-Sim, 1977).

Para tal, temos de observar as regras que dizem respeito à transmissão das suas intenções comunicativas ou atos de fala, à participação na conversação e ao envolvimento no discurso.

Para uma abordagem muito sintética do desenvolvimento pragmático decidiu-se utilizar um quadro que retrata a evolução na utilização da linguagem pela criança durante estas etapas, nas quais se subdividiu o período das aquisições pragmáticas.

Tabela 7: A aquisição pragmática no decurso dos períodos de desenvolvimento dos 0 aos 7 anos.

IDADE	CONVERSAÇÃO/DISCURSO	ATOS DE FALA
0 AOS 3 ANOS	Pegar a vez Dar a deixa Mantém	Pedidos, ordens, afirmações (transmitidas inicialmente através da entoação, das vocalizações, gesticulação e expressão facial).
3 AOS 7 ANOS	Diferencia o literal e não literal; Adequa-se a contextos simples; Reporta-se a contextos simples; Usa situações simples como guião; Domínio da estrutura narrativa.	A maioria dos atos da fala diretos Argumentação, persuasão, pedidos educados e agressivos.

Adaptado de Menyuk, Paula, (1988). Language Development, Boston: Scott, foresmen and Company:132).

1.5.2.1. Período dos 0 aos 3 anos

A primeira regra pragmática surge mais ou menos aos três meses. Esta primeira regra é a base do diálogo e observa-se quando o bebé inicia o palreio, pega a sua vez no diálogo ou faz uma pausa para dar a deixa à mãe, intervir, calar-se, para ouvir o outro. Entre o nascimento e os dois/três meses de idade, o bebé passa a usar cada vez utilizar menos o choro como manifestação das suas vontades e desejos, para passar a utilizar é aquilo que se denomina usualmente por palreio.

Feito casualmente dá lugar a um repertório fonético consonante com o sistema da linguagem materna. Ele é em parte imitação e autoimitação, tomando-se uma espécie de jogo e de diálogo.

Aos cinco meses, a criança entra numa fase de lalação; Por volta dos nove meses a criança utiliza os gestos e os sons pré-verbais para dar intencionalidade à sua comunicação.

Nesta fase usa alguns sinais para cumprir as suas intenções comunicativas e assim atingir os seus objetivos, já se pode dizer que a comunicação é intencional pois a criança tem plena consciência de que as suas atitudes vão provocar uma reação no adulto.

Cerca dos dez/ doze meses, surgem as primeiras palavras, chamado período holofrásico, em que a produção da criança passa por enunciados de uma só palavra, a criança expressa-se a partir de algumas palavras, iniciando-se a comunicação intencional com palavras.

Ela marca o início daquilo que reconhecemos como fala, parece constituir um avanço rudimentar em relação aos gritos e gestos anteriores e está muito longe dos enunciados das inflexões copiosas que as crianças irão produzir posteriormente. (Elliot, 1982).

Para o estudo da pragmática da linguagem infantil, é importantíssima esta primeira etapa, na medida em que é aqui, que se concretiza a origem do uso da linguagem para interagir com os outros, sendo estabelecidas as bases das funções comunicativas.

Na perspetiva funcional a linguagem é vista como um instrumento de interação e comunicação, suportado na sua continuidade entre a socialização, a comunicação pré-verbal e o desenvolvimento da linguagem.

“São atos não intencionais, mas que têm efeitos comunicativos. Estas interações sociais envolvem experiências de partilha emocional, levando a criança a ter noção do efeito do seu comportamento no dos outros.” (Bates, in McCthren et al, 1996).

Segundo a análise realizada por Peixoto (2007, pág. 25, 26), para alguns autores existem meios pré-linguísticos que avaliam a transição que a criança faz para a comunicação através da fala, sendo eles: o uso do palrar; funções precoces de regulação do comportamento; interação social/atenção conjunta; compreensão do vocabulário e a utilização da capacidade do jogo simbólico.

Assim, as alterações que ocorrem nos primeiros dois anos de vida da criança têm a ver com a forma como ela vê o mundo à sua volta e se relaciona com o mesmo, as quais são descritas em três períodos relativas ao seu desenvolvimento:

Atenção mútua: A criança só dá atenção ao adulto mais próximo (mãe) e corresponde ao início da vida do bebé.

Atenção partilhada: A criança estabelece trocas comunicativas com a mãe. Tem um papel mais ativo do que inicialmente, mas ainda não com a plena consciência dessa partilha.

Atenção conjunta: Este período consiste nas trocas comunicativas entre a criança e o adulto; a primeira tem um papel tão ativo quanto o adulto, e já tem consciência da atenção que se mantém entre os dois, embora o seu comportamento seja menos simbólico, do que o do adulto (este ocorre entre os seis e os dezoito meses). Existe um outro período que vai para além da infância e que consiste na noção dos símbolos e o que estes representam para as pessoas (objetos/ações, etc.), sendo capaz de utilizá-los devidamente num contexto social.

Belinchón et al. (1992) e Clement, (1995) vêm dar consistência a esta ideia ao afirmar que a criança não espera deter o domínio sobre a linguagem para comunicar pois desde o nascimento que os bebés revelam motivação para as relações interpessoais, encaminhando-se, deste modo, para o uso da linguagem, reagindo a estímulos humanos com expressões vocais ou corporais.

O acesso ao primeiro nível permite à criança pequena reconhecer o adulto como alguém diferente. A importância do reconhecimento das bases interpessoais da comunicação para o posterior desenvolvimento da intencionalidade comunicativa é fundamental para o reconhecimento de que a linguagem exige a capacidade prévia de reconhecer os outros como pessoas diferentes de si mesmos, denominada de

competência intersubjetiva, diferenciada em dois níveis: intersubjetividade primária (referente à motivação que permite perceber indiferenciadamente o significado de certas expressões) e a intersubjetividade secundária ou seja a motivação para partilharem, os interesses e experiências com os outros.

Quanto ao segundo nível, permite à criança reconhecer o adulto como alguém capaz de agir sobre os objetos e como alguém com quem pode partilhar experiências. O choro revela-se a primeira troca simples, à qual o adulto dá resposta e atenção.

Progressivamente, estas trocas precoces vão evoluir para sucessões vocais, olhares, acompanhados de mudança de expressões faciais, experiências que ocorrem normalmente em situações básicas de rotina diária. Nestas rotinas pré-verbais, que surgem entre os 4 e os 6 meses, o papel do adulto é preponderante para o estabelecimento destas trocas.

Bates (1976) identifica dois tipos de comportamentos intencionais ou atos não locutivos na comunicação pré-verbal, por volta dos 9-12 meses, realizados com recurso aos gestos:

Os proto-imperativos: gestos deícticos (apontar, dar,), com a finalidade de influenciar o comportamento do outro, quer para obter o objeto que o outro possui, quer para realizar determinada ação. São expressões precursoras da função reguladora.

Os protodeclarativos: o uso de verbalizações convencionais para dirigir a atenção do adulto a objetos ou situações a fim de partilhá-las. A atitude da criança é interpretada com o propósito de transmitir informação. Se nos proto-imperativos a criança utiliza o interlocutor para conseguir um objeto, nos protodeclarativos utiliza o objeto para atingir uma meta social.

Embora saibamos que as primeiras vocalizações e gestos da criança surjam desprovidas de intencionalidade, Bates (1976), denominou-as de pré-locução, na medida em que os adultos lhe atribuem significado comunicativo e referencial. Gritar, chorar, sorrir, são sinais da criança que são interpretados e respondidos distintamente, atribuindo-se-lhes intencionalidade. No âmbito da articulação dos sons da fala, começam com o estágio das vocalizações até fases em que se processa a aquisição sistemática dos sons da fala e o domínio dos mesmos.

No âmbito da aquisição da linguagem Inicia-se com o estágio pré-linguístico que abrange a holofrase, palavra-frase e o discurso telegráfico que contém duas a três palavras.

Continua com o estágio das estruturas sintáticas simples, sujeito-verbo e objeto, até atingir o estágio de desenvolvimento das gramáticas (estruturas sintáticas complexas) usadas em diferentes funções comunicativas.

Durante o período pré-linguístico a criança está biologicamente preparada para tal, e estimulada sobretudo pela figura materna, expressa as suas intenções através dos meios paralinguísticos que já domina como a prosódia, expressão facial, gestos, associa às suas vocalizações. Mais tarde vai conseguir investir verbalmente utilizando estruturas homográficas e o discurso telegráfico que expressam pedidos, ordens, afirmações, indicações que são facilmente interpretado pelos que lhe são próximos.

O seu envolvimento em conversas implica a utilização de alguns códigos da linguagem, nomeadamente o tomar a vez, o uso da delicadeza, dar a deixa, que se encontram em estreita relação com o nível de competência dos aspetos estruturais, sobretudo na sua componente semântica e sintática.

Não se pode deixar aqui de fazer referência à existência de um importante fenómeno linguístico universal que muito contribui para o desenvolvimento do uso da língua. Trata-se do aparecimento de uma fala especificamente dirigida à criança, um subsistema que tem características próprias, o maternalês. (Richelle, 1976).

O aparecimento desta linguagem adequada às necessidades e capacidades das crianças estimula-as na utilização de formas cada vez mais elaboradas que se observa nos adultos.

Identificado essencialmente, pela existência de características ausentes do modelo adulto e por modificações típicas no modelo linguístico usual ao nível dos aspetos suprasegmentários, tais como, entoação exagerada e tom alto; ao nível sintático tais como, enunciados curtos e simples e ao nível do discurso tais como, frequência de repetições, perguntas e ordens, o maternalês ajuda a criança a dominar a técnica de tomar a vez, do tipo de discurso e das formas linguísticas adequadas às situações. (Richelle, 1976).

É, pois, deste modo, que o adulto promove o desenvolvimento da competência pragmática, ao conceder à criança o papel de interlocutor e não apenas de mero recetor.

A interação entre a criança e o adulto vai progressivamente transformar-se em gestual e intencional, situando-se numa fase não locutiva de desenvolvimento comunicativo (Belichón et al., 1992).

No final do primeiro ano a criança revela já comportamentos claramente intencionais de relação comunicativa referentes a objetos.

Elliot (1982), refere que o efeito da competência linguística modificada do adulto, na facilidade e sucesso da criança na aprendizagem da língua, assim como a contribuição da criança para a totalidade do processo, estão ainda sujeitos a confirmação empírica. No entanto o maternalês parece exercer bastantes efeitos positivos na aquisição da gramática e da pragmática da língua.

Quanto à sua própria funcionalidade, a linguagem veicula a transmissão da informação, à aprendizagem do real e ao processamento da informação: o seu papel na aprendizagem utilizando as mais variadas estratégias linguísticas, no uso interno da linguagem, através da orientação da atenção, evocação de acontecimentos, planeamento e orientação da ação, resolução de problemas, controle da ação, criatividade e meta-processamento.

Quanto à segunda etapa, a linguística, já por volta dos 18 meses, os atos não locutivos começam a incluir proposições, e é neste momento que surge a linguagem. Embora, a comunicação das crianças continue fundamentalmente a ser gestual, a partir desta idade e progressivamente até aos 3 anos a comunicação passará a apoiar-se na palavra, passando os gestos para segundo plano sendo os mesmos utilizados como reforço da palavra ou frase.

A partir deste momento, opera-se uma grande mudança que irá exercer uma influência crucial no desenvolvimento das funções comunicativas.

1.5.2.2. Período dos 3 aos 7 anos

Durante os primeiros anos de vida, o meio familiar proporciona um código restrito, o qual irá sendo alargado e, a partir mais ou menos dos 4 anos, a criança tem acesso a interações sociais alargadas, as quais serão responsáveis pela aquisição de um código elaborado.

Durante este período dá-se um grande desenvolvimento a nível pragmático, ainda que com bastantes limitações na área específica do conhecimento linguístico.

O tão referido egocentrismo que caracteriza este período parece relacionar-se diretamente com dificuldades que se prendem ao domínio da situação vivida e tal como se passa com qualquer adulto, se a situação for familiar, no sentido do conhecimento da mesma, o comportamento apresenta-se descentralizado. Embora se verifique um

alargamento e aperfeiçoamento na utilização dos atos de fala diretos, a aquisição de habilidades com vista à produção e utilização de atos de fala indiretos, o desenvolvimento investe sobretudo ao nível do uso de princípios de conversação tais como a transparência e precisão e a adequabilidade. Verifica-se no decorrer deste período um grande aumento na informação compreendida e utilizada na comunicação, aumento no número de contextos diferentes em que a criança consegue comunicar.

São considerados os três fatores que influenciam o desenvolvimento pragmático que, interagindo, resultam num aumento de competência ao nível da comunicação:

Mudanças progressivas, crescimento linguístico, competências cognitivas e desenvolvimento social. Assim, a interação social, expressa pelas trocas linguísticas, pode ser um forte facilitador de realizações cognitivas, as quais poderão igualmente facilitar a aquisição de aspetos característicos do repertório linguístico da criança. (Sim-Sim 1989).

Reciprocamente quanto mais e melhores estratégias de utilização da língua a criança dominar, maior a sua expectativa de sucesso em relação às áreas enunciadas.

Pela comparação entre os comportamentos exibidos ao longo dos vários períodos de desenvolvimento, conseguimos determinar o papel dos diferentes fatores implicados no desenvolvimento das competências pragmáticas.

Citando Menyuk (1988), os efeitos do desenvolvimento do conhecimento da linguística manifestam-se na crescente aptidão da criança em usar pistas linguísticas para determinar o significado das interações na conversação.

Se a essência do ato comunicativo é transmitir uma mensagem, que implica um conteúdo linguístico, prova-se assim a estreita relação existente entre a semântica e a pragmática.

Esse conteúdo é expresso pelo ato verbal o significado de uma produção transmitido através das palavras selecionadas e a combinação entre essas palavras, criando uma relação entre o sujeito, a ação, o objeto que veicula uma determinada intenção. De notar algumas evoluções em que este fator se encontra diretamente implicado como seja, a capacidade crescente de utilizar atos de fala diferentes e de se envolver na conversação, utilizando formas adequadas de pegar a vez, de dar as deixas, de ser delicado e de se adaptar a cada vez mais cuidada na sua estrutura.

Os resultados mostram um progressivo desenvolvimento das funções comunicativas e dos pedidos indiretos nos anos escolares, bem como o aumento de

competências para manter e terminar o seu discurso e a capacidade para fazer reparações comunicativas; atualmente, a escola desempenha um papel importantíssimo a este nível, embora tenhamos que ter em conta o grau de maturação fisiológico do organismo, o contexto sociocultural da criança e o tipo de frequência de estímulos verbais a partir de um conjunto de relações interpessoais. (Lima, 2000).

1.6. Conocimiento Metalingüístico

A metalingüística é um conceito teórico complexo e tem sido matéria de muitas discussões e interesse quer para educadores, quer para linguistas.

O significado etimológico do conceito metalingüístico e das palavras que o formam significam, meta é um prefixo grego, que entre outros sentidos indica, para além de, ou seja ao nível da linguagem, para além da competência linguística e a linguística será entendida como o conhecimento da linguagem.

A capacidade metalingüística reporta-se ao conhecimento que o indivíduo tem sobre a sua própria língua e à sua habilidade em a regular e avaliar.

Podemos dizer que as evidências do processo metalingüístico revelam-se de várias formas, que evoluem de estágio para estágio e que vão desde a sensibilidade ao erro, até à sua correção.

Esta capacidade evolui com o tempo e é diferente para cada indivíduo.

Segundo Gombert (1992), um indicador da consciência metalingüística é a capacidade do sujeito em explicar como realizou determinada atividade, contudo a incapacidade em o fazer não significa a ausência dessa capacidade.

Dois perspetivas são aplicadas à análise da atividade metalingüística: a linguística e a psicolinguística. Na perspetiva linguística, a metalingüística é entendida como uma função secundária da linguagem (Jakobson, 1969) cujo centro de interesse incide sobre o estudo da produção verbal, com o objetivo de identificar a presença de indicadores no uso da linguagem para referir-se a ela mesma. Esta função secundária é apelidada de autorreferenciação da língua, e aí a linguagem é usada para descrever a própria linguagem.

Há autores como Risso e Jubran (1998) que mencionam esta atividade como discurso autorreflexivo.

Na perspetiva psicolinguística, a metalingüística é entendida como uma atividade realizada e que vê a linguagem como se de um objeto se tratasse, cujas

propriedades podem ser examinadas a partir de uma monitorização intencional e deliberada. Essa atividade exige do sujeito, quer um afastamento em relação aos usos da linguagem, quer em relação ao seu conteúdo, para se aproximar das suas propriedades.

O indivíduo desprende-se do significado transmitido pela linguagem, para se aproximar da forma em que a linguagem é proporcionada, ao transmitir um significado.

No período das operações concretas emergentes das teorias de Piaget, o aparecimento da consciência metalinguística é defendido por Hakes (1980) e Tunmer (1984). É neste estágio que este conceito surge como um processo cognitivo intencional.

As habilidades para separar uma palavra do seu referente, dissociar o significado de uma frase da sua forma, abstraindo-se do uso normal da linguagem, a fim de concentrar a atenção nas suas características estruturais são muito similares com o que Piaget chama a capacidade de descentrar, ou distanciar-se da situação mentalmente, para poder pensar sobre as relações envolvidas.

A característica essencial da metalinguística da consciência e pensamento operacional concreto é a capacidade de controlar a linha do próprio pensamento, o que sugere que ambos podem ser o reflexo de uma mudança mais geral das capacidades cognitivas subjacentes e do desenvolvimento de metacognição [...]. (Tunmer e Herriman, 1984)

Diversos estudos (Trumbull, 1984; Yopp et al, 1985) procuraram demonstrar que as capacidades metalinguísticas podem e devem ser ensinadas.

A definição de consciência metalinguística tem sido, objeto de estudo de muitos investigadores. Vários têm sido os conceitos aos quais está relacionada: consciência linguística, metalinguagem, epilinguística, conhecimento implícito, conhecimento explícito e metalíngua.

Pratt e Grieve (1984 a) referem-se à consciência metalinguística como a consciencialização da natureza e funções da linguagem, mas alertam para o desconhecimento acerca da natureza, funções e idade do aparecimento da mesma:

Consciência metalinguística pode ser definida como a capacidade de pensar e refletir sobre a natureza e funções da linguagem.

É difícil ser mais específico ao definir o termo, no entanto, porque a natureza, funções e idade típica de início de consciência metalinguísticas estão ainda em estudo na medida em que ainda não está evidente, como os diferentes tipos ou níveis diferentes

de consciência podem ser distintos, ou como estes se relacionariam com os diferentes graus de consciência.

Além disso, a tentativa de relacionar estas diferenças ao estudo dos processos cognitivos e linguísticos em geral ainda está em fases iniciais, embora trabalhos recentes sugiram um valor heurístico para tal. (Pratt e Luto, 1984, cit por Sardinha, 2005).

Gombert (1986), Brédart e Rondal (1982) anunciam uma diferenciação entre os conceitos de competência metalinguística e de competência linguística.

No que concerne à competência linguística apoiam-se no conceito “chomskiano”, referindo que o conhecimento que o locutor tem das regras da língua e que lhe permite atuar linguisticamente, é inconsciente, implícito e sem capacidade de as explicar.

O conceito de consciente e inconsciente está presente em Fuchs (1982): [...] o funcionamento metalinguístico defendido pelos linguistas (operação explícita e consciente, que aponta para o processamento dos graus de afinidade entre sequências ao nível do sistema de linguagem) e, metalinguística espontânea que se direcciona, para o desenvolvimento do tema, operação explícita e consciente, que deve apontar para processar os graus de parentesco entre sequências a nível do sistema de linguagem entre eles. (Fuchs, 1982:37, cit por Sardinha, 2005)

Ao longo do seu desenvolvimento, a criança não adquire apenas a linguagem, ela vai também adquirindo progressivamente um conhecimento sobre a própria língua. Assim, o conhecimento e a reflexão sobre os mecanismos que levam à aprendizagem da Língua, pode traduzir-se por uma intervenção educativa mais eficaz neste domínio. Tão importante como conhecer os processos de desenvolvimento linguístico nas suas componentes, fonológica, morfológica, sintática e semântica, também a língua materna é crucial para se conhecer, como se reflete sobre ela sobre o conhecimento metalinguístico.

A criança em desenvolvimento não se limita a adquirir a linguagem, ela constrói também um conhecimento metalinguístico, ou seja, um conhecimento que tem por objeto, a própria linguagem. Interessa pois, definir o conceito de conhecimento metalinguístico, discutir os fatores que explicam o seu desenvolvimento e caracteriza-lo em duas das suas dimensões: o conhecimento sintático e o conhecimento semântico.

Esta consciência ou conhecimento metalinguístico, de acordo com Mendes e Martins (1986), integra quer o conhecimento intuitivo ou implícito que a criança tem da linguagem, nomeadamente ao nível da gramaticalidade das frases, quer um conhecimento mais implícito relacionado com capacidades de pensamento, verbalização e operacionalização sobre e, com a linguagem.

Para autores como Rondal, J.A. (1982), o conhecimento metalinguístico é definido como todo o conhecimento explícito ligado à estrutura, ao funcionamento e ao uso da língua, como a resultante de uma reflexão que gera uma tomada de consciência sobre a mesma. O conhecimento metalinguístico supõe então um conjunto de atividades cognitivas que têm por objeto a linguagem.

Na perspetiva de Sim-Sim (1998), o conhecimento metalinguístico pode ser explicado como a reflexão sobre a própria língua e inclui habilidades para analisar, julgar e corrigir estruturas linguísticas. Dependendo da estrutura podemos falar, de conhecimento fonético, semântico e sintático. Podemos depreender que, a reflexão metalinguística incide sobre os sons, os significados e as regras gramaticais.

Tal como acontece com a investigação sobre a linguagem em geral, os estudos sobre as origens da consciência metalinguística na criança e sobre a sua natureza são igualmente marcados pela controvérsia entre as teses de diferentes autores.

Na perspetiva de Vigotsky (2000), o uso espontâneo e não consciente da língua antecede a tomada de consciência sobre a linguagem e a construção de um conhecimento metalinguístico.

Mendes & Martins (1986), referem que, Mattingly, inspirando-se na teoria de Chomsky, considera a existência de mecanismos inatos para a aquisição da linguagem, o conhecimento intuitivo que a criança tem, da gramática da língua com a componente fundamental da consciência metalinguística.

Reconhece-se o papel que o meio familiar pode assumir no desenvolvimento do conhecimento metalinguístico da criança numa fase anterior à intervenção escolar, sobretudo se os familiares assumirem um papel corretor, relativamente ao discurso desta.

Esta intervenção do meio familiar, de uma forma natural, proporciona à criança experiências metalinguísticas importantes para o seu desenvolvimento.

Como refere Sequeira (1989), a interação comunicativa em contexto familiar, ajuda a criança a obter informações acerca da língua através de hipóteses que ela

formula e ajuda a integrá-la na conversação, a discriminar, a especificar palavras, ideias, através da expansão lexical e sintática.

Existem diferentes tipos de compreensão linguística. Uma primeira forma de compreensão (não necessariamente linguística) relaciona-se com a dedução do sentido de uma mensagem a partir do contexto ou a partir da entoação utilizada pelo interlocutor, ou ainda por suposições sobre o que se pode querer dizer dentro desse mesmo contexto.

A segunda forma de compreensão é a léxical e limitada ao vocabulário, relacionando-se com a captação do sentido da mensagem a partir do significado das palavras individuais ou de algumas delas.

Uma terceira forma de compreensão deriva da análise morfosintática e lexical. Os lexemas são analisados atendendo as suas ligações gramaticais e, assim, à compreensão linguística completa (Rondal et al., 2007).

Em crianças ouvintes com desenvolvimento normal, a aquisição do vocabulário recetivo auditivo é função direta do desenvolvimento cognitivo da habilidade inferencial.

Quanto maior a perda auditiva, menor é a qualidade e quantidade do vocabulário recetivo, e maior a necessidade de leitura orofacial (Capovilla & Prudêncio, 2006).

O desenvolvimento da capacidade de interpretar diferentes tipos de perguntas (que envolvam, por exemplo, rotinas, sensações) evolui mais rapidamente na faixa etária entre os três e os quatro anos.

É importante salientar que a familiaridade com determinados contextos adquire um papel essencial na compreensão e interpretação das frases (Loukusa, Ryder, & Leinonen, 2003).

Por exemplo, quando a criança executa a atividade de recontar uma história, a compreensão do conteúdo da mesma é um pré-requisito para a capacidade de produzir essa história com uma estrutura efetiva de conteúdo.

As crianças que não realizam um processamento construtivo adequado e não tiram conclusões das histórias contadas, sequencialmente ilustradas, não fazem uma representação de longa duração do conteúdo. Como consequência, essas crianças irão ter dificuldade em recordar o teor da história, em responder a perguntas sobre pormenores e em fazer inferências.

Daqui se depreende, a importância não só da adição da compreensão do vocabulário receptivo, mas também a compreensão da história, nos seus diferentes níveis, desde o sintático-semântico ao pragmático (Persson et al., 2006).

Neste sentido, a habilidade de compreensão oral associada à consciência fonológica e habilidades de decodificação tem grande importância nas tarefas de leitura (Shapino, 2004; McKenna & Sthal, 2009).

O meio escolar pode e deve também funcionar como um contexto favorável ao desenvolvimento metalinguístico da criança, já que ela vai confrontar-se com tarefas como a aprendizagem da leitura e da escrita, que implicam uma tomada de consciência das várias estruturas da língua enfrentando situações sistemáticas de reflexão metalinguística.

1.7. Lenguaje y Cognición

1.7.1. Cérebro y lenguaje

Segundo Lima (2000), para que exista linguagem não se pode prescindir de uma diversidade de domínios que nela estão integrados, por exemplo motores, cognitivos, afetivos e sociais, funcionando através de células sensoriais, motoras e associativas que provêm do cérebro.

Este tem como funcionalidade a captação contínua da informação, filtrando o conhecimento que já adquiriu para refletir sobre o saber acerca do mundo que cada ser humano possui. É através da organização cerebral que atribuímos significado às nossas sensações, recorrendo à memória e aprendizagem. Estas capacidades de que o homem é provido diferenciam-no dos restantes animais, na medida em que só o ser humano é capaz de agir, pensar, sentir e viver em sociedade de uma forma única.

Para Piaget e Inhelder (1973) a linguagem é importante no processo de desenvolvimento de estruturas mentais e na construção da inteligência, na medida em que consideramos a interiorização da palavra na génese do pensamento.

De acordo com estes autores é através da linguagem que a criança pode tentar reconstruir as suas ações passadas, antecipar ações futuras e fá-lo na ausência de ações físicas, deste modo munindo-se somente de representações mentais.

Sendo o sistema nervoso tão complexo e situando-se nele a especificidade de comunicar, houve a necessidade de desenvolver várias áreas de especialização: a neurolinguística; a neuropsicologia cognitiva; a psicolinguística, a partir das quais se procura estudar e dar respostas à relação que existe entre o cérebro e a linguagem.

Das várias conclusões retiradas de estudos, uma é determinante pois se existirem lesões cerebrais a linguagem sofre alterações que podem ser ao nível oral e/ou da escrita, bem como nos domínios da expressão e da compreensão. A linguagem necessita de uma variedade de funções paralinguísticas e neurológicas básicas.

O desenvolvimento neurofisiológico e da linguagem são paralelas, num tempo físico e num espaço psíquico, estando associado à maturação. O desenvolvimento e crescimento são a base da existência de atividade entre o sujeito e o mundo que o rodeia.

O cérebro encontra-se dividido em dois hemisférios, o direito e o esquerdo sendo uma característica do encéfalo humano.

A cada um dos hemisférios compete uma função específica na qual a comunicação estabelecida entre ambos é feita a partir do corpo caloso (massa enorme de fibras).

Segundo os autores Sperry (1968) e Levy (1973) o hemisfério esquerdo controla a sensibilidade e o movimento do lado direito do corpo.

É responsável pelo pensamento lógico e competência comunicativa. O mesmo acontece com o hemisfério do lado direito, que controla o lado esquerdo do corpo. Também é responsável pelo pensamento simbólico e pela criatividade, embora pesquisas mais recentes estejam a chegar à conclusão que ambos os hemisférios são responsáveis pela criatividade. Denomina-se o hemisfério esquerdo como dominante pois é aí que se localizam as áreas de Broca, o córtex responsável pela motricidade da fala e a área de Wernicke, o córtex responsável pela compreensão verbal.

Para Damásio & Damásio (2004), os centros cerebrais da linguagem, no hemisfério esquerdo estão organizados de forma a englobar estruturas que constroem as palavras e as frases permitindo garantir a interligação entre os elementos do léxico e da gramática proporcionando posteriormente aos indivíduos em idade adulta uma maior performance ao nível linguístico.

Ter acesso a estas informações, só foi possível graças às investigações feitas ao longo do tempo por vários estudiosos da matéria.

Nos finais do século XIX descobriu-se que as zonas de Broca e de Wernicke, que se localizam junto ao hemisfério esquerdo são as responsáveis por receber e produzir a fala. Segundo os autores citados anteriormente, o hemisfério esquerdo é responsável pela descrição linguística dos aspetos verbais, pelas funções automáticas e pela análise do tempo e do detalhe. O hemisfério direito intervém nos domínios da música, das formas, das semelhanças visuais, do imaginário, bem como no domínio da geometria espacial. Contudo, este hemisfério, embora menor, também tem um desempenho ao nível da linguagem apesar de estar somente relacionado com aspetos ligados à entoação, ritmo e melodia.

Para que a compreensão linguística do hemisfério esquerdo aconteça deverão existir estruturas específicas que viabilizem a entrada e saída da informação, ou seja ao nível auditivo, com padrões acústico-verbais. A outra estrutura está relacionada com os fonemas, os quais, para adquiram algum significado devem ser transmitidos para uma área associativa, denominada área de Wernicke.

“A zona de Wernicke foi definida há já mais de 100 anos. A zona cerebral em causa merece novas atenções na década de 50, quando Penfield reconheceu a sua importância, tendo estendido os seus limites ao lóbulo occipital. Foi esta extensão que veio permitir a melhor compreensão da fronteira entre a descodificação do som e a significação, já que é numa área situada entre o lóbulo parietal e temporal, denominada giro-angular, que encontramos as funções associativas necessárias a um ato de compreensão, no sentido pleno da palavra.

A este processo de sistematização, toda a atribuição de significados implica um referente, e o acesso a este é um dado crucial para a justificação da própria necessidade da linguagem”. (Lima, 2000, pág. 111)

Segundo a autora, podemos deduzir que, para que exista linguagem, é necessário que existam objetos e que haja o reconhecimento dos mesmos. Esta condição é tão importante quanto os mecanismos de registo e criação de um conhecimento próprio, a fim de serem reproduzidos, posteriormente.

No desenvolvimento da linguagem é necessário que haja inicialmente uma preparação neurológica, isso irá preparar a criança para aspetos de compreensão e de expressão.

A articulação de sons da fala deverá ser feita de forma gradual, assim como a sequência dos mesmos, formando padrões fonológicos, reunindo um conjunto de símbolos com conteúdo semântico rico.

Lima (2000), refere que a maturação é um processo indispensável, ao qual está associado o património genético. Na criança este processo depende de alguns fatores que têm consequências ao nível do desenvolvimento da linguagem, bem como das competências cognitivas, intimamente ligadas a essa aquisição. Este processo é mais notório nos primeiros anos de vida, no qual o aparecimento de certas capacidades e mudanças nas diversas estruturas é mais evidente.

A criança sofre ao longo da sua vida um processo de mielinização que lhe permite exercer determinadas aptidões. Por exemplo, aos dezoito meses o tronco cerebral e a medula já se encontram mielinizados, exceto algumas fibras dos lóbulos, frontal e temporal. A criança é capaz de exercer ação sobre os objetos, ou seja, já dá um significado de causa/efeito. Este processo de maturação é fulcral para a linguagem emergente, a criança começa a chamar as coisas pelo seu nome, utiliza o gesto quando verbaliza e dá-se a iniciação da utilização do verbo centrado na ação.

Aos vinte e quatro meses a autora Lima (2000) refere que o processo de mielinização está praticamente concluído, embora até à adolescência as fibras aumentem de grossura, ficando por mielinizar, somente as fibras curtas de associação dos lóbulos frontais. Nesta fase os lóbulos cerebrais equivalem aos do adulto, a criança está preparada para aprender a linguagem quando alguns setores cerebrais atingem a maturação, sendo que os dois primeiros anos de vida são fulcrais para a aquisição desta competência (linguagem tão complexa).

No desenvolvimento da criança, o sistema nervoso não permite separar a dimensão recetiva e expressiva da linguagem. A primeira tem a ver com os terminais auditivos, tornando-se cada vez mais eficientes na captação de sons. A atenção torna-se mais seletiva, passando a ter capacidade de captar sons significativos para a aprendizagem, assim como a visualização dos gestos, movimentos dos lábios, que se fazem acompanhar quando o emissor fala.

A linguagem expressiva da criança corresponde à sua capacidade de imitar, ainda que com alguma incorreção, os modelos sonoros que ouve, fazendo a comparação do que ouviu com o que é emitido.

Ora, intimamente ligada ao ato de produção linguística temos, uma atividade mental complexa. O locutor tem necessidade de controlar os seus órgãos fonatórios, realizar palavras fonologicamente compreensíveis, organizar sintacticamente enunciados de uma forma linear (Besson, 1999). Há toda uma escolha difícil e automática no momento da enunciação.

Esta seleção é partilhada também pela atividade mental de receção/compreensão. Quando os interlocutores partilham o mesmo contexto e características linguísticas (sintáticas, lexicais e semânticas), possuem um certo conhecimento uns dos outros e do assunto tratado, o enunciado é previsível, logo compreensível, caso contrário, a compreensão dificilmente será alcançada. A expressão e a compreensão orais estão intimamente ligadas, pois o bom funcionamento de uma depende da outra.

De uma forma sintética, podemos observar com Bellenger (1979), que a expressão oral é uma realidade fisiológica que coloca em funcionamento, um conjunto importante de órgãos, especificamente todo o nosso aparelho vocal. Serve isto para introduzir aqui, ainda que de uma forma superficial, a questão pertinente que é a que tem a ver com a relação entre a cognição e a linguagem. Várias teorias têm abordado esta questão, tendo algumas delas sido avaliadas deixando aqui a breve opinião de que toda esta questão é muito relativa e que se ambas forem encaradas como produtos da maturação decorrente da já citada articulação entre os fatores biológicos e do meio, a questão deixa de fazer sentido pois perde importância.

Segundo Cantwell & Baker (1987), a aquisição da fala e da linguagem seguem estádios específicos de desenvolvimento.

Moore, D.G. et al. (2000), observa que, quando a criança passa da idade lactente, é possível olhar o desenvolvimento das capacidades cognitivas através da linguagem, pois elas são interdependentes.

Scheur e Limongi (2003) referem que o processo de desenvolvimento cognitivo não pode ser ponderado de forma pontual e restrita pois ele dá-se durante toda a vida e é resultado de experiências arrumadas e organizadas através da ação do indivíduo sobre o meio e vice-versa. No processo de desenvolvimento, cognição e linguagem completam-se (Fernandes, 2003b).

Fernandes (2000a) ressalva a importância de se conhecer o processo de simbolização no desenvolvimento da criança pois, qualquer alteração neste processo

pode ser o resultado de défices cognitivos e responsável por alterações no uso funcional da linguagem.

Miranda (2003), relata que a cognição é o processo superior que rege o funcionamento da perceção, do armazenamento, da recuperação, da utilização e do tratamento da informação. As experiências sensoriais são transformadas em modelos mentais: Os signos que são transmitidos através de códigos da linguagem. Devido a tudo isto, a atividade cognitiva remete-nos para a estreita relação entre a linguagem e as atividades cerebrais.

A implicação do fator cognitivo reside, essencialmente, na capacidade de atender a diferentes pistas linguísticas, o ato verbal e paralinguísticas, a prosódia, a expressão facial e gestual, em simultâneo, de forma a adaptar-se adequadamente a cada situação. Para manter um diálogo, é necessário armazenar as representações mentais duma sequência de acontecimentos, processo especificamente do foro cognitivo. Cognitivamente, o conhecimento linguístico assenta na capacidade da criança processar e categorizar a informação, isto é, de reter o que percebe, analisar e arrumar segundo determinados critérios.

Desta forma, os fatores cognitivos influenciam, o sucesso da utilização da linguagem. A progressiva capacidade de processamento simultâneo de informação vai possibilitar a facilidade crescente com que a criança se adequa a contextos comunicativos cada vez mais complexos, recorrendo por um lado, a informações armazenadas e por outro, recolhendo os referenciais da situação vivida, o que a transforma num interlocutor eficiente. Por outro lado, para manter um diálogo, é necessário armazenar as representações mentais duma sequência de acontecimentos, processo especificamente do foro cognitivo

1.7.2 El pensamiento en la infancia: La formación de conceptos

No entender de Lima (2000) para formar e aprender conceitos a criança necessita de estruturas cognitivas: A atenção, memorização e perceção.

É através da perceção auditiva que a criança adquire a noção de uma sequência de formas sonoras que lhe são transmitidas através da língua materna. As principais reações são a entoação e tonalidade da voz das pessoas mais próximas. Estas reações são anteriores à reação às palavras, que só mais tarde é que são percebidas.

Na criança a discriminação dos fonemas está dependente da sua capacidade para captar os sons a partir das vias auditivas, quanto maior for o nível de mielinização nas áreas cerebrais responsáveis pela fala, mais funcionais serão. A atribuição do significado às formas resulta da relação das representações passadas e presentes.

A memória de curto prazo tem um papel muito importante na aquisição da linguagem da criança, a informação proporcionada pela percepção da fala é dada, de modo sequencial. A memória ao reter os fonemas, morfemas, frases, possibilita a descodificação da fala.

A memória a longo prazo permite o registo e organização da informação recebida que, depois de codificada, é permanentemente guardada. É esta que vai permitir a aquisição das bases e desenvolvimento da linguagem, das zonas, provenientes dos contextos culturais. É considerada uma superestrutura porque requer uma atividade que resulta da participação de diversas estruturas: As linguísticas, as neurofisiológicas, as psicológicas e socioculturais, as quais possibilitam a função cognitiva.

A linguagem é lógica porque, através das experiências perceptivas, leva à formulação de pensamentos mais abstratos; é uma atividade cerebral, pois é no cérebro que está a base de todas as representações motoras, cognitivo-linguísticas e registos sensoriais.

O cérebro planeia e traduz toda a atividade humana através de comportamentos próprios, emoções, enquanto linguagem expressiva e traduz o saber num ser, em todas as suas dimensões.

Para Vigotski (2000, p. 66-67) “[...] o conceito não é uma formação isolada e imutável, mas sim uma parte ativa do processo intelectual, constantemente ao serviço da comunicação, do entendimento e da solução de problemas”. Com base nesta conceção, o conceito entende-se como um processo mental que tem as suas origens, na criança, de tenra idade, altura em que começa o seu processo de construção de conceitos. Embora o processo aconteça desde a infância, o conceito é uma função psicológica superior que só irá ser mais perceptível a partir da adolescência, simultaneamente com inúmeras funções mentais que já estão desenvolvidas. Mas, enquanto a criança se prepara para essas etapas da vida, a linguagem verbal será a principal mediadora para a formação dos conceitos na infância. Portanto, a formação dos conceitos acontece de forma evolutiva e gradual, com características específicas, caracterizadas pelo pensamento sincrético, pensamento por complexos, que irão desencadear para os conceitos científicos.

Vigotski, (2000, p. 74), refere que, no momento em que “[...] a criança tende a misturar os diferentes elementos numa imagem desarticulada, por força de alguma impressão ocasional” está a manifestar um pensamento sincrético. Partindo desse pensamento os primeiros problemas que a criança enfrenta para ser entendida na sua linguagem verbal, em parte, são solucionados, pois, em algumas situações, tanto o adulto como a criança usam as mesmas palavras para designar um objeto, embora com formação de diferentes discernimentos sobre esse objeto.

Para Vigotski (2004) as junções sincréticas estão subdivididas em três etapas. Na primeira junção ocorre a manifestação de características de tentativa e erro do pensamento da criança; depois, as junções sincréticas são feitas com base nas leis da percepção criadas pela própria criança no campo visual, ou seja, conduzida pela subjetividade imediata; Noutra etapa o sincretismo passa a ter uma base mais complexa, embora com algumas junções incoerentes.

Em relação ao pensamento por complexo, Vigotski (2000) ressalta que nesse estágio, a criança deixa de fazer generalizações incoerentes e começa a articular, seguindo uma certa relação objetiva entre os objetos, as coisas, as pessoas.

Perante este facto, esse investigador destaca, de acordo com este pensamento complexo, cinco tipos de divisões básicas: O pensamento associativo, o pensamento por coleção, o pensamento em cadeia, o pensamento difuso e o pseudoconceito.

No tipo de pensamento associativo a criança faz junções a determinado grupo de elementos tendo como referência um núcleo, ao qual se pode juntar qualquer elemento que possa com ele ter alguma correspondência.

Quanto ao tipo complexo por coleção, a criança tem em consideração algumas características que a faça encontrar relações de semelhanças e diferenças. O que se destaca neste tipo de pensamento é a formação de grupos a partir de contrastes, sobretudo de diferenças.

Em relação ao complexo em cadeia, diferentemente da existência de um elemento fulcral, como acontece com o complexo associativo, este tipo de pensamento caracteriza-se pela inexistência de um núcleo. Funciona como um elo capaz de relacionar um objeto ao grupo de objetos tendo como referência, um detalhe de um dos objetos desse grupo. Por exemplo, a criança escolhe um triângulo amarelo e junta inicialmente a ele outros triângulos amarelos mas, à medida, que se sente atraída pela

cor azul, passa a ter como referência os triângulos azuis, e logo em seguida, passa a escolher os círculos azuis, e assim por diante numa cadeia de relações.

No complexo difuso, os grupos são formados com base na percepção de imagens concretas. O pensamento criado a partir de imagens conexas difusas e indeterminadas podem construir conexões de complexos ilimitados devido à sua infinita extensão. Vigotski (2000) nas suas investigações identificou que a criança poderia combinar as diferentes figuras geométricas seleccionando-as de acordo com a imagem na percepção de uma imagem concreta.

O último tipo de pensamento por complexo é o dos pseudoconceitos.

É assim denominado por ser o modo de pensar intermediário entre o pensamento por complexos e o conceito real. Nesta definição, Vigotski refere que, o pseudoconceito serve de elo de ligação entre o pensamento por complexos e o pensamento por conceito:

Um complexo já carrega uma semente que gerará um conceito.

Deste modo, a comunicação verbal com os adultos torna-se um poderoso fator do desenvolvimento dos conceitos infantis. (2000, p.85-86)

Os pseudoconceitos da criança são determinados pelos significados já predeterminados anteriormente por aqueles que interagem com ela, através da comunicação; ao nomear uma certa palavra pela primeira vez, a criança terá como base o significado dessa palavra fornecido pelo adulto, porém o adulto não pode ensinar à criança a pensar como ele sobre aquela palavra, então, a criança para compreender e fazer uso dessa palavra forma o seu próprio pensamento. As palavras utilizadas pelas crianças e compreendidas pelos adultos geram a ilusão de que a criança já domina o conceito real e cultural dessa palavra. Para Vigotski (2000) quando a criança acrescenta uma palavra nova ao seu vocabulário, está apenas a iniciar o processo de desenvolvimento intelectual sobre a respetiva palavra, portanto, a comunicação verbal é um instrumento indispensável para o desenvolvimento intelectual.

Nesse sentido, durante a formação do pensamento existem duas fases: a de abstração e a de conceitos potenciais. Vigotski esclarece que a fase de abstração aparece nas primeiras formas de pensamento da criança.

Quanto a fase de conceitos potenciais, a mesma ocorre após a fase da abstração e pode ser identificada quando a criança em vez de ter atenção a várias características do objeto para os seus agrupamentos, irá dar atenção a apenas um único atributo. por

exemplo em vez e citado por Vigotski, de a criança agrupar objetos que eram redondos e pequenos, ou vermelhos e achatados, ela agora irá agrupá-los tendo como atributo central só os redondos ou só os achatados. Assim, só com o domínio da abstração aliada com o desenvolvimento do pensamento por complexos que se pode formar verdadeiros conceitos.

Perante estes fundamentos sobre o processo de desenvolvimento do pensamento infantil, desde a forma de pensar mais elementar, ao sincretismo, passando pelo pensamento por complexo, alcançando as mais primitivas formas de pensamento em conceitos, num movimento constante, do particular para o geral e do geral para o particular é que acontece a evolução intelectual da criança.

Em suma, através da observação e estudo do desenvolvimento do pensamento tendo como referência a formação de conceitos, o uso da palavra é constantemente utilizado, como instrumento para a apropriação de um novo conhecimento. Sendo assim, é indispensável para a evolução intelectual da criança as interações sociais.

Segundo Sim-Sim, (1998, pág. 25), o homem é identificado numa comunidade linguística a partir da sua língua materna, que é adquirida durante a infância e que implica a aquisição e apreensão de regras específicas no âmbito do uso da mesma (contextos linguísticos e não linguísticos; função intrapessoal e interpessoal), do seu conteúdo (conhecimento dos objetos, relações entre eles), e da sua forma (fonologia, morfologia e sintaxe). As regras adquiridas, quanto aos sons e combinações, fazem parte do sistema designado por fonologia (têm como objetivo, determinar as distinções fonéticas que apresentam um valor diferencial), quanto à formação das palavras dizem respeito à morfologia (nome, adjetivo, verbo, número, género, etc.) e à organização das palavras nas frases no que concerne a sintaxe (ordem temporal, etc.).

No que diz respeito à aquisição das regras do conteúdo temos a semântica, que permite atribuir ao discurso um significado entre o que é dito e o que é pensado, isto é, dá significado às palavras, fazendo a interpretação das combinações.

Por último, a aquisição das regras de uso da linguagem e a sua adequação ao contexto de comunicação, diz respeito à pragmática. A interiorização das regras linguagem permite produzir e entender frases pronunciadas, mostrando o conhecimento da língua adquirida, ou seja, o uso que a criança dá ao conhecimento é relativo, ao seu desempenho linguístico.

“O que fazemos precocemente na vida é a fundação para todo o resto. Os primeiros anos fornecem, a base para os percursos de vida. A intervenção precoce preventiva pode ser excecionalmente valiosa”. (Hamburg, 1987: 49-50 in Shonkoff e Neisels, 1990:3).

O desenvolvimento cognitivo é imprescindível para que a criança consiga adquirir competências e poder realizar todo o seu processo normal no que concerne às aprendizagens. Desde sempre que a construção do conhecimento foi alvo de diversas teorias. A aquisição da nova informação na estrutura dos processos do conhecimento contém um papel fulcral na construção do conhecimento.

Por seu lado, a noção de aprendizagem evidencia não só os aspetos relacionados com o comportamento, como salienta, igualmente, os aspetos relativos ao modo como se constrói o conhecimento.

Sendo o desenvolvimento da criança a descrição de um processo em que as crianças vão aumentando a sua habilidade para realizar atividades cada vez mais complexas (NCCIC, 2010).

Constata-se que o desenvolvimento aparece subdividido em áreas/domínios no sentido de facilitar uma melhor compreensão do mesmo. Cada domínio é constituído por etapas que condicionam ou proporcionam o desenvolvimento sendo estes medidos como marcos desenvolvimentais (Aly, Taj, & Ibrahim, 2010).

Os domínios de desenvolvimento podem ser conceptualmente caracterizados em: Desenvolvimento físico/motor, desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento da linguagem e desenvolvimento pessoal-social.

O desenvolvimento físico/motor engloba não só as alterações biológicas que ocorrem no corpo (tamanho e força), como também a motricidade global e a motricidade fina.

O desenvolvimento da criança acontece de uma forma ordenada e sequencial traduzindo-se em marcos de desenvolvimento claros e específicos (Bright Futures, 2008; First & Palfrey, 1994; Levine & Munsch, 2011; Wolraich, 2003).

Na área da cognição observam-se algumas habilidades fundamentais como, as habilidades da criança para resolver problemas através de diferentes mecanismos como a intuição, a perceção e a utilização de raciocínios verbais e não-verbais. É nesta área de desenvolvimento que se observa a capacidade de adquirir novos conhecimentos

(aprendizagem) e compreende-os, de reter a informação e de a reutilizar sempre que necessário.

Algumas das características fundamentais nesta área de desenvolvimento são a curiosidade e a criatividade que mostram a capacidade de manipulação do pensamento (Bright Futures, 2008; First & Palfrey, 1994; Wolraich, 2003).

A área da linguagem engloba aspetos relacionados com a articulação, competências ao nível da receção e expressão da linguagem e a utilização de símbolos nãoverbais que resultam da permanente interação entre as características inatas do indivíduo e as influências ambientais (Bright Futures, 2008; First & Palfrey, 1994; Wolraich, 2003).

Na vertente social inclui-se a habilidade da criança em interagir. A área pessoal-social abrange as características da criança no que concerne à autoconfiança, ao seu comportamento e ao nível emocional (Bright Futures, 2008; First & Palfrey, 1994; Wolraich, 2003).

Quando se fala em desenvolvimento da criança, dizemos que o objetivo principal passa por proporcionar experiências enriquecedoras de forma a produzir uma população adulta educada, saudável tendo como objetivo principal a formação de, indivíduos responsáveis, participantes e produtivos na sociedade, favorecendo a existência de comunidades mais fortes e uma economia sustentada e próspera (National Scientific Council on the Developing Child, 2007; Shonkoff, Garner, Committee on Psychosocial Aspects Child and Family Health, Committee on Early Childhood Adoption and Dependent Care, & Section on Developmental and Behavioral Pediatrics, 2012).

As experiências que a criança tiver nas idades mais precoces irão determinar a forma como a sua estrutura cerebral irá organizar-se e afetará ou não, a sua capacidade para ser produtivo na sociedade (National Scientific Council on the Developing Child, 2010).

CAPÍTULO II – LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

2.1. El Desarrollo del Niño

Podemos definir desenvolvimento da criança como as mudanças constantes que ocorrem ao indivíduo desde o nascimento até ao início da idade adulta (Levine & Munsch, 2011) sendo que neste período são esperadas mudanças desenvolvimentais, quantitativas e qualitativas (Papalia, Olds, & Feldman, 2001). As alterações quantitativas referem-se às alterações de valor ou quantidade, por exemplo, as alterações de peso, altura, perímetro cefálico, número de palavras. As mudanças qualitativas referem-se a alterações no tipo ou na organização do indivíduo tais como, a capacidade da criança evoluir do pensamento concreto para o abstrato, evoluir da comunicação não-verbal para a compreensão e produção de palavras, entre outros (Levine & Munsch, 2011; Papalia, et al., 2001).

A história do estudo do desenvolvimento humano traduz uma constante procura pela explicação da existência de determinada característica no indivíduo. Em todas as pesquisas realizadas, surgem sempre questões comuns, entre os vários teóricos do desenvolvimento: Se as diferentes características de cada indivíduo serão inatas tendo em conta com a informação genética ou do ambiente onde este se desenvolveu; Se os indivíduos desempenham um papel ativo ou passivo no que concerne ao seu desenvolvimento; Se o desenvolvimento expressa um processo contínuo ou dá-se por etapas. (Levine & Munsch, 2011; Papalia, et al., 2001; Papalia, Olds, & Feldman, 2006).

Em torno da temática do desenvolvimento existem, portanto, um conjunto de teorias que pretendem explicar o porquê dos comportamentos das crianças. Iremos abordar sucintamente algumas das principais teorias explicativas e alguns estudos de investigadores sobre o desenvolvimento humano que surgiram ao longo dos tempos.

A perspectiva Psicanalítica, descrita por Freud que, no início do século XX, desenvolve a Teoria Psicosexual através da qual afirma que o comportamento humano se deve a instintos inconscientes do indivíduo tendo este um papel passivo; no seguimento da teoria de Freud, surge Erikson com a Teoria Psicossocial, modificando-a,

uma vez que privilegia o papel da sociedade para o desenvolvimento da personalidade e que segundo o mesmo, o indivíduo mantém um papel ativo no seu desenvolvimento.

Em 1991 surge a Teoria Relacional de Miller que mantém o seu foco nas relações emocionais estabelecidas com o outro sendo estas, a base para o desenvolvimento do indivíduo ao longo da sua vida através de um papel ativo no seu desenvolvimento (Levine & Munsch, 2011; Papalia, et al., 2001, 2006).

A perspetiva da Aprendizagem explica o desenvolvimento como o resultado das aprendizagens baseadas na experiência ou como a forma de adaptação do indivíduo ao ambiente; esta divide-se na Teoria Comportamentalista que foca toda a atenção no meio sendo este o responsável pelos comportamentos das crianças e na Teoria de Aprendizagem Social (ou Social-Cognitiva) em que as crianças aprendem os comportamentos sociais pela observação e imitação de modelos, agindo sobre o meio e mantendo uma participação ativa no seu desenvolvimento (Levine & Munsch, 2011; Papalia, et al., 2001, 2006).

A perspetiva Etológica que teve como principais percussores, John Bowlby e Mary Ainsworth com a Teoria da Vinculação, valoriza a importância que os comportamentos individuais de cada um têm para a sobrevivência da espécie onde estamos inseridos (Levine & Munsch, 2011; Papalia, et al., 2001, 2006).

A perspetiva Contextual através da Teoria Sociocultural de Vygotsky vem dar tal relevo à importância do ambiente para o desenvolvimento da criança que afirma que esta faz parte inseparável do mesmo. Descreve as interações sociais com os adultos mais próximos como fundamentais para a aprendizagem das crianças.

Sameroff (2010) descreve a Teoria Unificada do Desenvolvimento para a qual considerou necessário caracterizar quatro modelos cuja compreensão é fundamental para a ciência do desenvolvimento contemporânea:

O Modelo de Mudança Pessoal necessário para compreender a progressão de competências desde a infância;

O Modelo Contextual necessário para delinear as várias origens de experiências que aumentam ou limitam o desenvolvimento individual;

O Modelo Regulador defende um sistema ativo na relação entre o indivíduo e o contexto;

O Modelo Representacional refere-se às experiências diárias do indivíduo às quais é dada uma existência perpetua no pensamento.

É da integração dos modelos descritos que surge uma perspetiva compreensiva que abrange a grande maioria das influências conhecidas no desenvolvimento e no percurso de vida dos indivíduos (Sameroff, 2010).

Segundo o Modelo de Desenvolvimento Sistémico de Guralnick, o desenvolvimento da criança é caracterizado por um percurso crescente de competências quer sociais quer cognitivas que vão sendo desenvolvidas ao longo do seu desenvolvimento (Guralnick, 2011). Estas competências estão dependentes de um conjunto de recursos desenvolvimentais e processos organizacionais.

Os recursos desenvolvimentistas descrevem domínios específicos de competências que estão convencionalmente definidos e que incluem o desenvolvimento da cognição, da linguagem, das áreas motora, sócio-emocional e percetivo-sensorial (Guralnick, 2011). Os cinco processos organizacionais identificados neste modelo e que contribuem para a aquisição de saberes da criança são, a função executiva, a metacognição, a cognição social, a motivação e a regulação emocional (Guralnick, 2011).

Quer os recursos ao nível do desenvolvimento quer os processos organizacionais estão definitivamente relacionados com o desenvolvimento de competências sociais e cognitivas na criança (Guralnick, 2011).

Para Vigotski (2000), o estudo do desenvolvimento humano parte do princípio de que todos os fenómenos mentais devem ser estudados de forma unitária, uma vez que nenhum aspeto mental deve ser analisado isoladamente, na medida em que em toda a atividade realizada pela criança são desencadeados sempre vários processos mentais.

Machado (2004), partilha deste princípio, quando enfatiza que é através de variadas interações sociais, em situações comunicativas, que a criança desenvolve seus processos psicológicos.

Segundo Woolfolk (1999), o conceito de desenvolvimento refere-se a uma sucessão de mudanças que ocorrem entre o período de conceção até ao terminus da vida. Na linha de ação do pensamento da autora, o desenvolvimento humano divide-se em quatro fases: o desenvolvimento físico que tem a ver com as mudanças das estruturas e das funções corporais que se processam ao longo do tempo; o desenvolvimento pessoal refere-se às modificações de personalidade de um indivíduo, o desenvolvimento social que se reflete nas mudanças, do modo como nos relacionamos

com os outros e o desenvolvimento cognitivo que explica as transformações do pensamento.

Para Flavell, Miller & Miller (1993), a imagem tradicional de desenvolvimento cognitivo refere-se aos processos e aos produtos da mente humana. Woolfolk (1999) destaca que muitas das transformações que ocorrem durante o desenvolvimento se devem ao crescimento e maturação dos indivíduos.

De acordo com o modelo proposto por Sameroff e Chandler (1975) o desenvolvimento constrói-se através de interações contínuas, dinâmicas e bidirecionais entre a criança e as experiências que lhe são proporcionadas pela família e contexto social. Este modelo é inovador pois integra a criança, o contexto e caracteriza um conjunto de estratégias de intervenção que, teoricamente, facilitam que as crianças atinjam melhores resultados desenvolvimentais (Sameroff, 1995; Sameroff & Fiese, 2000).

Sameroff e Fiese (2000) caracterizam, as três categorias de regulações desenvolvimentais: Macrorregulações referem-se a mudanças importantes na experiência que se prolongam ao longo do tempo, como por exemplo, a entrada no jardim-de-infância; as minirregulações referem-se às atividades da vida diária como a alimentação, vestir, higiene; as microrregulações referem-se a breves, interações entre a criança e o adulto.

Enquanto a Teoria Cognitiva dos estádios de Piaget focaliza a sua atenção na relevância aos processos mentais internos dando à criança um papel ativo na construção da sua aprendizagem e desenvolvimento; por outro lado, a Teoria do Processamento de Informação que tem como objeto de estudo a observação e análise dos processos mentais que estão inerentes a determinado comportamento (Levine & Munsch, 2011; Papalia, et al., 2001, 2006).

De acordo com Piaget (1975c), o desenvolvimento intelectual está condicionado a determinados fatores hereditários, agrupando-os em dois conjuntos biologicamente diferentes. No que respeita aos fatores hereditários do primeiro grupo, o autor refere que são de ordem estrutural e encontram-se vinculados à constituição do nosso sistema nervoso e dos nossos órgãos sensoriais. Contudo, embora proporcionando estruturas úteis à inteligência, as características do primeiro grupo são limitativas, contrastando com os fatores do segundo grupo. O segundo grupo, que aglomera as realidades psicológicas hereditárias, possui uma importância superior para o desenvolvimento da

inteligência. Como resultado das suas investigações, Piaget (1975c) concluiu que todas as espécies têm geneticamente disposições básicas do desenvolvimento, realçando a organização, a adaptação e o equilíbrio.

Expõe, igualmente, que no seio do desenvolvimento mental se encontram elementos variáveis e invariáveis, no qual se engloba, neste último, o funcionamento, a organização e a adaptação.

Tendo por base os princípios gerais do desenvolvimento de Piaget, todas as crianças passam pelas quatro etapas, exatamente na mesma ordem. Como se verifica no quadro seguinte, cada etapa surge associada a determinadas idades e características.

Tabela 8: Estádios de Desenvolvimento Cognitivo segundo Piaget

Estádios	Idade (aproximada)	Características Gerais
Período sensório-motor	0 – 2 anos	Começa a fazer uso da imitação, da memória e pensamento, de modo a lidar com o mundo imediato. Começa a perceber que os objetos não deixam de existir pelo facto de estarem ocultos.
Período pré-operatório	2 – 7 anos	Desenvolve gradualmente o uso da linguagem e da capacidade de pensar de forma simbólica. Contudo, o pensamento das crianças é não sistemático e ilógico.
Período das operações concretas	7 – 11 anos	Torna-se capaz de resolver problemas concretos de maneira lógica. O raciocínio operatório concreto é mais flexível e organizado.

AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA DA LINGUAGEM EXPRESSIVA E RECETIVA DAS
CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Período das operações formais	11 – idade adulta	Torna-se apto para resolver problemas abstratos e hipotéticos de maneira lógica. O pensamento torna-se mais científico.
----------------------------------	-------------------	---

Opinião corroborada com a de Piaget é a de Fonseca (2001) o qual refere que, o domínio cognitivo não se deve unicamente à aquisição de informação do envolvimento físico e natural, mas, e também, à aquisição de informação obtida do envolvimento social, pois é esse a aceção mais magnífica, da herança cultural.

Na perspetiva de Sousa (1998), a aquisição fundamenta-se nos seguintes factos: todas as crianças aprendem a língua materna, independentemente da sua complexidade, e de um modo sequencial comparativamente à idade; os seres humanos possuem um hemisfério cerebral maior que o outro, normalmente o esquerdo, onde parece existir um mecanismo inato para a linguagem e, por último, que os recém-nascidos respondem à linguagem de formas sofisticadas, distinguindo, nos primeiros meses, sons muito parecidos. Por outro lado refere que, a aprendizagem da linguagem prende-se com a experiência específica da criança, do mesmo modo que adquire outros tipos de comportamentos, através do contexto, da sua motivação e esforço.

O Conselho da Europa (2001) distingue de igual forma, os termos aquisição e aprendizagem, considerando que a aquisição se refere a um conhecimento não orientado, utilizando uma língua não materna. Relacionam a aprendizagem com a competência linguística proveniente de um ensino formal escolar, através de um processo planeado e consistente.

No seguimento da apresentação das diferenças conceptuais entre aquisição e aprendizagem, aparece Fradique (2008), que compara o termo aquisição com as reproduções implícitas que são evidenciáveis, embora não abranjam uma análise mental por parte do falante. Por sua vez, a aprendizagem encontra-se associada com as representações explícitas, que são examinadas pelo falante e que podem ser mobilizadas para diversos contextos. Amor (2003) menciona, que a aquisição de uma língua é feita de um modo intuitivo, subentendido e inconsciente, possuindo um objetivo funcional e sendo influenciada socialmente. No que concerne à aprendizagem de uma língua,

acrescenta que a mesma é feita de um modo consciente, reflexivo e explícito, sendo o discurso produzido alvo de um controlo normativo.

Embora as reflexões emanadas do Conselho da Europa (2001) separem a aquisição da aprendizagem, fundamentando-se nos níveis de mestria linguística do indivíduo, em âmbito da adaptação linguística de uma língua não materna, esta torna-se usual, em contexto escolar.

2.2. Desarrollo del lenguaje

O processo de desenvolvimento e aquisição da linguagem tem merecido ao longo dos tempos a atenção, empenho e trabalho de vários autores na prossecução de um conhecimento cada vez mais intenso, daquele que se afigura ser um fenómeno complexo e pluridimensional. Este é um processo tão vasto quanto imprescindível de abordar, sobretudo se pensarmos que a linguagem apresenta um carácter distinto, assumindo-se como o mais poderoso e conhecido instrumento de comunicação.

Torna-se por isso importante conhecer precocemente este processo de desenvolvimento e aquisição linguístico, que aprendemos a dominar tão natural e espontaneamente, que dificilmente pensamos na complexidade que o envolve.

Interessa-nos com este trabalho conhecer o desenvolvimento linguístico na infância, em idades precoces, onde a linguagem tem o seu início, a sua emergência. Falamos em linguagem emergente, referindo-nos a um processo de desenvolvimento padronizado de aquisição de linguagem na infância, englobando o desenvolvimento da compreensão (linguagem recetiva) e o desenvolvimento da fala (linguagem expressiva), (Viana, 2000).

A linguagem emergente assume-se como um meio de aquisição da linguagem único da espécie, aparenta estar programado de acordo com um padrão predeterminado como parte da herança básica constitucional do homem. A qualidade do comportamento de linguagem emergente na infância está rudemente moldada pela natureza e frequência da amostra de impressão linguística fornecida pelo ambiente (Viana, 2000). Falar em linguagem emergente é reportarmo-nos ao período linguístico desenvolvimental, entre os 0-3 anos de idade.

Importa salientar que o período dos zero aos três anos é crucial para o desenvolvimento linguístico, pois, este período constituído por várias etapas vai ser crucial e permitir à criança munir-se das competências necessárias para, a partir dos três anos e meio ser capaz de dominar a estrutura da língua alvo, capaz de falar inteligivelmente sem grandes falhas sintáticas (Lima, 2000).

O acumular de significados, conceitos que representam o mundo que a rodeia, que a criança tem vindo a explorar e adquirir desde o seu nascimento, irá conduzi-la naturalmente ao alargamento do seu conhecimento e pensamento. Também a nível linguístico a criança vai caminhando, no sentido de apresentar uma crescente fluência linguística que se mantém em constante reestruturação, dada a necessidade que ela apresenta, em elaborar regras linguísticas que extraí progressivamente do que ouve à sua volta.

O interesse pelas questões da linguagem e a constatação enquanto docente que vivência contextos pré-escolares problemáticos nesta área, conduziram à percepção da necessidade de conhecer/avaliar o desenvolvimento da linguagem em idades tão precoces. A motivação pessoal e impulsionadora do tema a estudar aparece sustentabilizada e reforçada através dos estudos nacionais efetuados por Bairrão, Felgueiras, Fontes, Pereira & Vilhena (1998) e por Dias (2001), que apontam para um aumento da população infantil com perturbações da linguagem em contextos escolares e ainda pela igual necessidade sentida por diferentes técnicos (professores, educadores, entre outros) em encontrar um meio eficaz de identificação/avaliação de crianças tão pequenas, que podem indiciar/apresentar problemas nesta área e que por isso podem requerer uma intervenção reabilitadora e educacional precoce.

É pois, neste contexto, que sublinhamos a necessidade da existência de instrumentos que nos possibilitem uma avaliação precoce da linguagem, de forma a podermos intervir eficaz e atempadamente, sobretudo com as crianças que de algum modo poderão ser suscetíveis de vivenciarem experiências pobres, ou mesmo desprovidas de estimulação linguística que consequentemente, podem contribuir negativamente para o processo natural do seu desenvolvimento.

“A linguagem serve para comunicar mas não se esgota na comunicação.” (Sim-Sim, 2008, pág.21).

A linguagem é um sistema linguístico complexo que possui uma estrutura específica, que faz parte do ser humano. Não é por acaso que muitos adultos têm

alguma dificuldade em aprender línguas estrangeiras. Prosseguindo refere que, a linguagem é vista como a abertura para o conhecimento humano. A linguagem permite vivências, fazer aprendizagens individuais e sociais e fomenta o divertimento em grupo.

A linguagem é tão importante que seria impossível, a subsistência humana sem a mesma. É através da linguagem que comunicamos, organizamos e reorganizamos o nosso pensamento.

“Temos direito a possuí-la pela simples razão de termos nascido, independentemente do tempo, do lugar e do grupo de pertença. A nossa condição de humanos vincula-nos a esta poderosa rede coletiva a que chamamos linguagem, oferecendo-nos o seu usufruto.” (Sim-Sim, 2008, pág.19).

Para Richelle (1976), a linguagem é uma característica comum e universal a todos os indivíduos e possui diversas funções no contexto do comportamento humano. Uma dessas funções é a comunicação. Nesta perspetiva, a linguagem é um instrumento fundamental de comunicação utilizado pelo ser humano em contextos de interação social, constituindo assim um fator essencial de adaptação do indivíduo à comunidade a que pertence.

A linguagem é ao mesmo tempo um sinal dessa pertença a uma comunidade social e linguística particular.

De acordo com Ferdinand de Saussure (1985), a língua é ao mesmo tempo um produto social da capacidade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir aos indivíduos o exercício dessa aptidão.

Lepschy (1984) referindo-se ao sociolinguista Labov, menciona que este pelo contrário prefere considerar a língua como algo mais abrangente, onde todas as regras referentes à produção de mensagens e ao seu uso adequado, ou seja, à competência comunicativa estão presentes. A linguagem utiliza mecanismos que servem para classificar, reforçar ou descodificar a mensagem: Os extralinguísticos (gestos, expressões faciais, postura corporal) e os paralinguísticos (velocidade e ritmo das produções, a entoação, as pausas).

“A linguagem não é uma invenção ou um ornamento cultural, não é um repositório de respostas que aprendemos para usar num grupo social, antes deve ser vista como o resultado de um programa específico existente no cérebro do ser humano e que faz parte da nossa herança genética. É essa a grande justificação para a similitude entre todas as línguas, para além da diversidade de cada uma. A linguagem é usada para

comunicar e pensar, todas as línguas exprimem ideias e possibilitam que nos expressemos no passado, presente, futuro e são passíveis de evolução.” (Sim-Sim, pág. 23.)

A criança torna-se falante só pela exposição à língua da comunidade onde está inserida. Sim-Sim (2008), refere que a criança evolui no que diz respeito à linguagem em pouco mais de quarenta semanas, passando do choro como forma de alertar de que tem fome, para a estruturação frásica, gramatical e pragmática mais elaborada, de uma forma natural, sem ser necessário ensiná-la, sendo no entanto necessário, para que tudo isto aconteça, que a criança esteja inserida num ambiente rico em experiências estimulantes.

No processo de aquisição da linguagem verbal vai-se exigindo mais à criança, à medida que ela pronuncia as palavras para designar objetos os quais nem sempre correspondem ao significado da palavra. É nesse ambiente de descoberta que as palavras passam a fazer parte do vocabulário infantil num movimento permanente, como salienta Vigotski: Se seguirmos a história de uma palavra em qualquer idioma, podemos verificar, por mais surpreendente que possa parecer, que os seus significados se transformam, exatamente como acontece com o pensamento infantil. (2000, p. 91).

“Se a linguagem é vida deixem-nos conduzir pela liberdade da metáfora, já que a vida é ela própria uma metáfora.” (Lima, 2000).

Tendo em conta a autora, a linguagem possibilita a comunicação com o outro através da utilização de símbolos adequados, que se desenvolvem a partir de funções neurológicas e psíquicas.

Assim, a linguagem representa um fenómeno social e cultural, permite partilha de significados, a construção, a ação e a construção individual.

O ser humano, inicialmente em contacto com dados linguísticos da sua língua materna, considerados dados primários ou input, iniciará a sua aprendizagem. O indivíduo de uma comunidade linguística homogénea, que conhece a língua perfeitamente, ao aplicar o seu conhecimento da língua numa performance efetiva, não é afetado por condições gramaticalmente irrelevantes tais como limitações de memória, distrações, desvios de atenção, de interesse, e erros. (Chomsky, 1978).

Oliveira (1999) refere que a linguagem envolve um sistema que pode ser definido por desenvolvimento lexical, o desenvolvimento fonológico que acontece por etapas e continua ao longo da vida do ser humano.

É a intuição do locutor que determinará a gramaticalidade ou não das frases da sua língua (Aguiar & Silva, 1977). A finalidade da teoria linguística é conhecer a gramática universal porque crê que existe uma capacidade inata de aquisição da linguagem. Alguns autores apontam para uma mudança qualitativa do conceito de qualidade linguística ou a compreensão e consequente estudo do seu desempenho.

Assim, o domínio da linguagem permite-nos transmitir informações, estabelecer uma comunicação com os outros, permite-nos também processar a informação que recebemos, sendo deste modo um instrumento das nossas aprendizagens sobre o real.

A linguagem oral surge, então, da necessidade de verbalizarmos os nossos pensamentos e de interagirmos com os outros e com o meio. Referindo-se a Vygotsky, Goody (1993), relembra-nos que a linguagem tem duas funções distintas: A comunicação exterior com os outros seres humanos, e, de igual importância a manipulação interna dos pensamentos interiores. Na posse da linguagem verbal, o desenvolvimento físico, cognitivo e social do homem tornou-se irreversível. A linguagem é nitidamente o resultado e a condição principal da comunicação entre os seres humanos e é crucial para os processos cognitivos bem como para a manipulação interna e externa do pensamento humano, para a compreensão que o Homem tem do mundo, no qual ele vive. (Goody, 1993).

A língua é uma congregação complexa de vários constituintes do sistema linguístico e integra regras complexas de organização de sons, palavras e frases, sendo gerida por normas descritas por cinco parâmetros – fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático. Estes parâmetros encontram-se integrados nas três principais componentes da linguagem que são: A forma, o conteúdo e o uso (Andrade, 2008).

Segundo Lima (2000), a língua utilizada através da fala é um conjunto de símbolos dirigidos por regras específicas que não podem ser alteradas, mas sim utilizados pelos locutores como traduções do conhecimento real. Trata-se de um conjunto de normas que fazem parte de uma comunidade e que são reconhecidas por todos os que dela fazem parte.

Ao nível das componentes da linguagem e segundo a mesma autora, no campo da linguística consideram-se diversas dimensões que organizam as diferentes componentes da linguagem as quais são: A fonética, a fonologia, o léxico, a morfologia, a morfossintaxe, a semântica, a sintaxe e a pragmática.

Sem linguagem não há comunicação, seja ela verbal ou não verbal. Para que ela exista é fundamental que entre os intervenientes haja troca e partilha de conhecimento. O uso da linguagem possibilita a autorregulação da atividade linguística. A linguagem depende integralmente de fatores biológicos, socioculturais e cognitivos. Se um deles falhar existirão, perturbações na linguagem.

O fator biológico consiste nas estruturas fisiológicas que permitem a formação do conhecimento, particularmente no que se refere ao conhecimento da motricidade, uma vez que dela fazem parte áreas cerebrais que representam a linguagem falada e o movimento em geral. É no cérebro, por excelência, que residem todas as representações sensoriais, cognitivas, linguísticas e motoras.

A linguagem necessita de estimulação e de uma interação que se inscreve num conjunto de valores socioculturais que determinam condutas específicas, o que implica um conhecimento não só relativamente ao código mas também à pragmática (modelos de comunicação contextualizada).

Do ponto de vista individual da linguagem, esta surge a partir da intervenção das competências cognitivas, motoras, sociais, comunicativas e neurológicas. É a base para a construção individual, na qual os fatores neurológicos suportam, coordenam, registam, integram e ajustam todo o conhecimento e informação.

A linguagem é a comunicação, função na qual radica a sua génese e sensibilização, utiliza e invoca o real a partir das designações simbólicas codificadas que permitem à criança partilhar contextos e vivências. A mesma é constituída por representação porque exige um sistema neuropsicológico capaz de captar as qualidades inter e intrarrelacionais dos objetos, possibilitando a nossa integração no mundo. A regra social, apesar da criatividade implícita na verbalidade, não pode passar para além dos marcos emergentes dos contextos culturais.

É superestrutura porque implica uma atividade que resulta da participação de diversas estruturas, as linguísticas, neurofisiológicas, psicológicas e socioculturais, as quais possibilitam a função cognitiva.

A linguagem é lógica porque, através das experiências percetivas, leva à formulação de pensamentos mais abstratos; é atividade cerebral, pois no cérebro reside a sede de todas as representações motoras, cognitivo-linguísticas e registos sensoriais. O cérebro planeia e traduz toda a atividade humana através de comportamentos particulares, emoções, enquanto linguagem expressiva.

O vocabulário expressivo corresponde ao léxico que pode ser emitido pela criança, e pode ser avaliado pelo número de palavras que a criança é capaz de pronunciar. Assim, é possível avaliar o vocabulário expressivo a partir do momento que a criança começa a falar. O vocabulário expressivo tende a estar num nível inferior nas dificuldades Específicas de linguagem, especialmente na dificuldade da linguagem expressiva, bem como nas afasias expressivas e na dislexia. O vocabulário expressivo está relacionado com a aquisição da linguagem escrita.

Outra habilidade que faz parte da linguagem oral é o vocabulário recetivo, que corresponde às palavras que a criança é capaz de compreender. A compreensão das palavras faladas tende desenvolver-se antes da habilidade de produzi-las, mesmo durante o primeiro ano de vida.

O vocabulário recetivo é a base do vocabulário expressivo, e o desenvolvimento da compreensão de palavras precede e ultrapassa o da produção de palavras.

O vocabulário recetivo relaciona-se mais diretamente ao desenvolvimento cognitivo do que à cultura, e o expressivo demonstra a efetividade das situações de aprendizagem linguística.

É através da interação verbal, que implica saber ouvir falar e falar, que as crianças conseguem ser comunicadores fluentes e falantes competentes na sua língua materna. (Sim-Sim et al., 2008), ou seja, é um tipo de comunicação inconsciente que não necessita de planificação.

Segundo Castro & Gomes (2000), a linguagem é uma das formas de comunicar, sendo considerada como o mais poderoso instrumento de comunicação conhecido entre a espécie humana.

Com a mesma linha de pensamento Bautista (1997), refere que a linguagem verbal é o modo de comunicação e representação mais utilizado. E, é através da comunicação, da linguagem, que os indivíduos expressam sentimentos, ideias, pensamentos, conseguindo ao mesmo tempo captar as mensagens produzidas pelos outros.

Define a linguagem como sendo, a aptidão única do ser humano que serve para a representação, expressão e comunicação de pensamentos ou ideias através de um sistema de símbolos.

O aumento do vocabulário é significativo no segundo ano de vida e continua a incrementar-se rapidamente durante todos os anos da educação pré-escolar e do ensino

formal de acordo com oscilações inerentes ao desenvolvimento de cada indivíduo.
(revista de Neuropsicologia Latino Americana (2010), 2(1), 1-10

2.3. El papel del adulto en lo desarrollo del lenguaje

Segundo refere Peixoto (2007, pág. 49), alguns autores consideram que o desenvolvimento da linguagem e a sua aquisição resulta de um ato cerebral inato. Outros autores deduzem que o desenvolvimento da linguagem e da comunicação dependem das capacidades cognitivas, motoras e perceptivas, de fatores ambientais e também da forma como a criança é estimulada pelo adulto.

Sendo o adulto um dos elementos determinantes no desenvolvimento da linguagem na criança, compete-lhe a responsabilidade de criar uma relação de confiança e de ter uma atitude de responsabilidade de modo a incentivar a criança a desenvolver a autonomia da linguagem, a aumentar a sua autoestima, através de laços afetivos, a estabelecer a oportunidade de resolução de conflitos, de modo a possibilitar a experiência de aprender a respeitar e a ser respeitado pelos outros e a desenvolver uma interação de reciprocidade mútua, de partilha, com o objetivo de lhe proporcionar bem-estar e atitudes assertivas perante os outros e a sua comunidade.

Ao adulto compete ser facilitador e securizante da vinculação. Ao agir deste modo a criança sente que a interação com o outro é valorizada e que as suas necessidades são retribuídas e reconhecidas. Ao acrescentar uma informação sintática ou semântica à resposta dada pela criança, estará a possibilitar que posteriormente ela faça comparações entre a sua produção comunicativa e a do adulto.

No que concerne às adaptações ao discurso e segundo Sim-Sim (1998) para além das modificações específicas do discurso familiar existem modelos passíveis de serem interpretados pela criança, através da entoação que é dada pelo adulto nas diversas ações, como no caso de palavras de proibição, aprovação e de afeto. Estas características do discurso do adulto possibilitam que a criança atinja mais rapidamente à compreensão do significado das expressões linguísticas que lhe são dirigidas. A autora refere ainda que quando o discurso linguístico é dirigido a uma criança, há que ter em linha de conta diversas características apelativas, como o ritmo, a expressividade assim como o uso de uma articulação clara.

De acordo com Viana (1996) “Para alguns autores (Snow, 1977; Wanner & Gleitman, 1982; Slobin, 1981) as modificações são o resultado da necessidade de estabelecer e facilitar a comunicação.

Para (Bruner, 1975; Rondal, 1980), esta relação comunicativa estimulante entre adulto-criança permite que, em pouco tempo, a criança adquira uma das regras fundamentais da comunicação ou seja, a capacidade de interação coordenada, compreendendo que para comunicar há que cumprir alternadamente um papel passivo e um papel ativo (Rigolet, 2000).

O contexto familiar pode proporcionar situações mais ou menos enriquecedoras e potenciadoras da aquisição da linguagem, os contextos socioculturais em que as famílias estão inseridas têm também grande influência.

As famílias que apresentem um nível sociocultural e económico médio e alto conseguem usufruir de condições mais favoráveis para um desenvolvimento equilibrado das crianças, contudo, quando se aborda a questão de famílias desfavorecidas tal pode não acontecer. Como refere Rebelo (1990), “as dificuldades materiais e culturais, presentes desde o nascimento da criança, irão agir durante a primeira infância e os seus efeitos irão refletir-se na inteligência, logo na fala.” (p. 64).

Andrade (2008) salienta que não devemos deixar de considerar o importante papel da família no desenvolvimento da linguagem “sendo lícito depreender que há contextos familiares mais propícios do que outros ao desenvolvimento linguístico, designadamente aqueles que criam mais situações facilitadoras dessa aprendizagem.” (p. 38). De acordo com a mesma autora, as crianças podem alcançar códigos linguísticos mais ou menos elaborados, ou restritos devido a diversos fatores (clima familiar, idade, saúde, entre outros), dos quais se destacam fundamentalmente o nível sociocultural e académico dos adultos com quem convive.

O verdadeiro ato comunicativo só acontecerá se adultos e crianças investirem ativamente na interação, onde ambos sintam desejo e necessidade de comunicar. É através da interação verbal que as crianças pensam simbolicamente, se apropriam da língua materna e é essencial ao seu desenvolvimento.

Também a reação verbal do adulto face às produções da criança tem um papel preponderante, nomeadamente quando se refere com as questões colocadas pela criança em que o adulto deve certificar-se de que a sua resposta é ajustada ao que a criança pretendia, corrigindo sempre que for necessário, reformulando, sem que ela o perceba.

As reformulações desempenham um papel motivador no envolvimento linguístico da criança. “A forma específica como adaptamos o discurso para nos dirigirmos à criança não é, na maior parte dos casos, consciente por parte do adulto. Fazemo-lo porque procuramos a sintonia indispensável para que haja comunicação e que vai ter um papel determinante na aquisição e desenvolvimento da linguagem.” (Sim-Sim,1998).

A interação verbal do adulto face à aquisição da linguagem na criança, é de extrema importância na medida em que a aquisição da linguagem resulta de um sistema que é transmitido geneticamente e cujo processo de interação não será exequível se a criança não se desenvolver num ambiente rico e adequado, em trocas linguísticas.

No entanto existem fatores inibidores da evolução da linguagem e que Lima (2000), considera quatro grupos de fatores etiológicos que são os neurobiológicos, socioculturais e do meio sociolinguístico, afetivo, relacionais, cognitivos e motores. A mesma autora refere que a linguagem aparece numa altura precisa das aquisições da criança mas que também se insere em estruturas gerais que tem que ser consideradas no seu conjunto e não de forma dissociada. As alterações ao nível da afetividade e da linguagem podem traduzir-se numa desorganização ao nível interno da criança.

No que concerne a fatores cognitivos e motores, Lima (2000) refere que as crianças sob a influência destes fatores não têm perturbações no seu desenvolvimento intelectual, embora os resultados verbais sejam mais baixos aos obtidos em testes não verbais ou ações manipulativas, os quais podem ser explicados pela falta de capacidade para relacionar as entradas lexicais.

De acordo com a mesma autora, os fatores neurobiológicos relacionam-se com antecedentes com fatores geneticamente frágeis, que apresentam dificuldades ao nível da linguagem ou de casos com antecedentes pessoais que apresentam uma patologia cerebral, que são cruciais para a inibição da aprendizagem da linguagem, associadas a um disfuncionamento cerebral.

Autores como Kirk & Gallagher (1996), explicam esta problemática relacionando-a ao fator genético de hereditariedade para os atrasos de linguagem pois associam-no a outros elementos familiares que já padecem da mesma problemática ou problemáticas semelhantes.

No que concerne aos fatores socioculturais e do meio sociolinguístico de acordo com Lima (2000), pode-se considerar o nível socioeconómico e cultural das famílias. Refere que um meio sociocultural mais favorecido tem implicações positivas ao nível

do desenvolvimento linguístico das crianças e que expostas a meios diferentes também apresentam diferenças, na aquisição e desenvolvimento linguísticos.

Conscientes que falar de causas implica saber, quem, quando, como e onde as mesmas são desencadeadas. Para melhor entendermos serão apresentados três momentos, segundo a autora Lima (2000):

1. Input

Diz respeito à forma como é feita a recepção da informação, através dos órgãos dos sentidos (auditivo, olfativo, paladar, visão, tato), ou seja, se não existir o *input* linguístico que é proporcionado pelos adultos e pelos pares, as crianças nunca falarão, sendo a informação visual e auditiva a excelência do cuidado linguístico. Sem querermos alongar-nos, exaustivamente sobre as dificuldades inibidoras da aquisição da linguagem, abordaremos algumas barreiras que podem causar transtornos a este nível. Ao existirem défices nestes domínios, podem incluir-se uma variedade de causas, tais como a surdez, mau funcionamento na perceção dos sons e das palavras entre muitos outros.

O Processamento, que diz respeito à ação a nível cortical e subcortical, que é alimentada por uma diversidade de experiências que lhe permite organizar, seriar, categorizar e conceptualizar. Neste domínio é necessário a intervenção de mecanismos de carácter psicológico, que têm a ver com a atenção, a memória, a abstração e a generalização. Se surgirem lesões na estrutura cortical ou subcortical, estas podem manifestar uma patologia (causa) tanto concetual, como formal da linguagem. Nelas incluem-se as disfasias, afasias infantis ou atrasos específicos da linguagem e afasias adquiridas.

O Output, que resulta da alteração exercida pelo processamento que utiliza, de modo objetivo. Desta forma a produção linguística traduz-se pela combinação que é realizada entre a respiração, a formação e a articulação, sendo possível a produção de textos coerentes. Os fatores que são determinantes neste processo são, a língua, os lábios, o palato e os dentes que promovem a otimização da articulação das palavras. Na laringe são produzidas as vibrações das cordas vocais, que emitem sons. Quando ocorrem lesões na atividade pulmonar e respiratória podem verificar-se as dislalias, disartrias, disfonias.

Quando esta capacidade não se desenvolve dentro dos considerados parâmetros normais para cada etapa da vida do ser humano, deve-se a fatores, como por exemplo, os transtornos neuromotores, sensoriais, percetivos, emocionais, sociais e cognitivos,

que estão entre os principais fatores patológicos nos casos de distúrbios de linguagem (Zorzi, 2003). Além disso, na maioria das vezes, a etiologia dos distúrbios de linguagem envolve uma inter-relação entre todos estes fatores (Schimer et al., 2004).

A expressão da linguagem tem um momento que se relaciona com a reprodução imitativa de sons ouvidos (ecolalia), e que não remete para a identificação nem para a compreensão da realidade.

A relação estabelecida pelo lóbulo parietal com o frontal diz respeito à motricidade da boca, sendo que este permite a compreensão do mundo. Por exemplo se houver uma lesão no lóbulo temporal (zona auditiva) ou no lóbulo frontal (área de Broca) esta irá afetar a capacidade de repetição (ecolalia). O lóbulo frontal situa-se na zona onde se processa a saída de fibras nervosas motoras, as quais irão influenciar os movimentos dos músculos referentes à boca, cordas vocais, maxilares, aparelho respiratório e laringe, bem como a planificação do discurso. Como o ato da fala e a produção de enunciados, são da responsabilidade da área frontal, se houver alguma anomalia a este nível, estas aptidões serão afetadas e, neles podem incluir-se a dificuldade da fala e/ou linguagem que estão relacionados com os processos de compreensão, o caso da dislexia (dificuldade na leitura), agnosia auditiva (incapacidade de atribuir significado aos sons), autismo (para além da linguagem tem problemas ao nível da interação), afasia (desordens variadas e complexas, na aquisição e desenvolvimento da linguagem) e as disartrias (dificuldades para realização neuro motora da fala).

Os problemas ao nível da linguagem também podem ser originados por uma lesão cerebral, devido à falta de oxigenação podem ocorrer alterações ao nível da compreensão e da expressão, dos quais fazem parte os défices cognitivos, trazendo uma variedade de dificuldades de aprendizagem.

Algumas das dificuldades na aquisição e/ou no desenvolvimento da linguagem escrita podem ser encontradas em crianças que apresentam déficits tanto no processamento fonológico quanto no de compreensão da linguagem oral/escrita (Santos & Navas, 2002).

Na opinião de Amor (1997), estes fatores podem ser de ordem psicológica e sociocultural. A personalidade, o estado emocional, a idade, o sexo, os hábitos individuais são condicionantes. O mesmo acontece com o estágio de desenvolvimento linguístico do locutor, o seu domínio da língua e o saber adequá-la às diferentes situações, contextos e interlocutores.

O ambiente no qual a criança se desenvolve é fundamental pela quantidade de experiências e contactos que proporcionam. De acordo com Gaspar (2004) “A criança é um ser social que se desenvolve na interação com os outros, nos seus diferentes contextos de desenvolvimento, e a qualidade desses contextos é determinante para o seu desenvolvimento” (p. 259).

Acredita-se que as dificuldades de aprendizagem estejam intimamente relacionadas com algumas dificuldades na aquisição da linguagem. Por isso, a necessidade de identificação precoce dessas alterações, no curso normal do desenvolvimento evita posteriores consequências educacionais e sociais desfavoráveis (Schirmer, Fontoura, & Nunes, 2004).

De acordo com a American Speech-Language-Hearing Association - ASHA (2007) dos problemas relativos à linguagem oral, especialmente as alterações de compreensão da leitura de palavras, frases e textos ou de integração dos significados de palavras em frases e destas em textos, estão presentes também quando há dificuldades posteriores de leitura e escrita.

Também o jardim-de-infância enquanto contexto de desenvolvimento de aprendizagens ao nível psicossocial e cultural da criança, deve proteger a criança acautelando toda e qualquer perturbação que possa influenciar o desenvolvimento da criança (Lima, 2000).

É através da modelagem que a criança também aprende e, se essa modelagem não funcionar então, a aprendizagem não se dá, ou é uma aprendizagem com algumas lacunas. Se este processo não se tiver realizado, então não existiu transmissão de conhecimentos nem saberes, nem se conseguiu que a criança tivesse aprendido. As teorias de aprendizagem são diversas, Porém a nível da pedagogia e na escola/jardim-de-infância podemos defender uma teoria que se aproxima da modelagem, pois a criança aprende com um determinado modelo, que é o professor que lhe vai transmitir os conhecimentos.

O profissional da educação ao deparar-se com uma criança com algumas das perturbações da linguagem, deverá colocar ele próprio responder às suas próprias dúvidas e desta forma estará a intervir de forma precoce na resolução ou na atenuação das dificuldades específicas da linguagem. (Cruz e Alonso, 1989; Miller, 1989).

Em todas estas dimensões, a língua desempenha um papel crucial, uma vez que é através dela que o falante se pode afirmar não só como pessoa, mas de se poder assumir

também como cidadão, no sentido etimológico daquele que participa ativa e criticamente na condução dos destinos do seu contexto social, a língua e o objetivo de aquisição da sua perícia tornam-se palavras de ordem no contexto de uma sociedade que, cada vez mais, se procura acentuadamente participativa e democrática. (Azevedo, 1999).

2.4. El habla

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

A fala, é a atividade de usar a linguagem oralmente por meio de palavras, exige que ela seja comum às pessoas de uma comunidade, para que possa ser compreendida por todos. Estudos revelam que a aquisição do vocabulário de uma criança está diretamente ligada ao modo pelo qual ela é estimulada oralmente pela família e demais pessoas que a cercam (Mogford & Bishop, 2002).

A mesma importância é atribuída por Helena Calsamiglia (citada por Lomas, 1999), à língua oral, em que refere que a oralidade na língua constitui-se como um comportamento generalizado, primordial, insubstituível para a sobrevivência e para o desenvolvimento da vida social. Opinião corroborada por Ong (1987), quando se refere ao despertar do caráter oral da linguagem pelo mundo erudito, o da linguística aplicada, da sociolinguística e sobretudo dos estudos literários: É indubitavelmente óbvio que a língua é um fenómeno oral. Os seres humanos comunicam de várias maneiras, utilizando todos os seus sentidos: o tato, o gosto, o olfato e particularmente o olhar, mais do que o ouvir. A comunicação não-verbal é extremamente rica. Não somente a comunicação, mas também o pensamento, relaciona-se de um modo muito próprio com o som.

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

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

Para que se verifique o fenómeno da fonação é necessário uma fonte de energia (o ar que se expelle na respiração), um órgão vibratório (as cordas vocais), uma caixa de ressonância, as fossas nasais, a cavidade bucal e faringe), um sistema de articulação de som (lábios, língua, dentes), um sistema nervoso regulador e sincronizador de todo o conjunto.

Segundo Madeira e Liaño Gómez (2003), a cavidade bucal e a cavidade faríngea podem atuar um pouco independentemente mas relacionam-se diretamente funcionando como ressonadores.

A articulação na modificação da voz utilizando a capacidade de movimento dos órgãos da fala permitiu obter os padrões da fala e proporcionou a evolução para uma linguagem articulada, simbólica permitindo ao Homem comunicar.

Para que a linguagem interiorizada, base do pensamento se converta em palavras para o expressar é necessário que os sistemas conjuguem as suas expressões ou funções para que seja possível a realização ou produção de um conjunto de sonoridades que regulam a interação entre os indivíduos do sistema verbal.

Castro & Gomes (2000), referem que, a fala é considerada como o meio universal da linguagem e vai sendo adquirida à medida que a criança cresce e interage com o adulto. Baseando-se em Piaget, Sprinthall & Sprinthall (1993), refere que o processo cognitivo é ativo que as aprendizagens ocorrem subordinadas ao desenvolvimento cognitivo e inter-relacionasse na sua atividade com o meio. A pessoa afeta o meio e, o meio afeta a pessoa. É através da interação que estabelece com o meio, desde que nasce, que a criança se desenvolve, em que, só uma experiência adequada com o tempo suficiente para interiorizá-la é que permite, que a criança passe para o estágio seguinte. É necessário que os educadores tenham conhecimento das etapas de desenvolvimento da criança e que proporcionem os meios necessários para estimular a sua aprendizagem.

A maior preocupação dos educadores é compreender a essência fundamental de cada estágio. Só então se pode começar a ponderar o que ensinar e como fazê-lo.

2.4.1. Funciones del lenguaje

A linguagem tem como função ser um impulsor e produtor do desenvolvimento de outras aquisições. Segundo Sim-Sim (2008), o desenvolvimento linguístico, bem

como o cognitivo, resultam da interação existente entre os condicionalismos ambientais e as capacidades inatas da criança.

É através da linguagem que o ser humano tem acesso à informação transmitida pelos outros, que lhe vai permitir a composição dessa mesma informação, aumentando o seu conhecimento face ao mundo que o rodeia.

Assim sendo, a linguagem é um fator determinante para o sucesso escolar, quanto maior for o desenvolvimento linguístico das crianças mais sucesso estas terão, também, ao nível social e coletivo.

A linguagem desempenha diversas funções, as quais se podem separar da comunicação. Lima (2000) enumera as funções da linguagem que são igualmente referidas por outra autora Hellrera (1992), classificando-as da seguinte forma:

Emotiva/expressiva, que consiste na capacidade de expressão, de emoções e pensamentos. Se uma criança apresenta dificuldades na comunicação oral, dada a falta de controlo das suas emoções, essa situação pode levar a uma alteração comportamental.

Conática, que diz respeito à carga emotiva e psicológica que a criança recebe da parte do recetor. Se uma criança apresenta dificuldades na compreensão oral, a sua adaptação social será difícil.

Referencial, que consiste no conteúdo transmitido, ou seja, quanto maior for a capacidade verbal da criança, mais fácil lhe será receber a informação por via oral.

Fática, pois possibilita manter o contacto entre os interlocutores.

Lúdica, na medida em que criança inicialmente desenvolve-se a partir do jogo vocálico para se expressar, ou seja, independentemente da idade, as crianças revelam um melhor empenho e motivação nos jogos lúdicos, sendo que ao nível pré-escolar são extremamente importantes as brincadeiras com rimas, lengalengas, adivinhas, anedotas, canções, destralinguas. Se uma criança não tiver acesso a este tipo de jogo verbal, essa situação pode criar obstáculos ao domínio da fala e no seu equilíbrio psicológico.

Simbólica, pois a criança tem a capacidade de representar a realidade, passando do pensamento concreto para o abstrato. Uma criança com deficiência mental terá dificuldade em fazer a passagem de pensamentos concretos para abstratos.

Estrutural, porque permite criar representações mentais mais abrangentes, isto porque a linguagem organiza, de uma forma coerente a lógica, os conteúdos da informação. Se existir um problema ao nível da linguagem este poderá ser prejudicial

para a preservação dos conteúdos mentais que permitem a organização e estruturação do pensamento.

Social, é a base, uma vez que é através de ações e relações que são estabelecidas ao nível individual e intelectual que se desenvolve a língua materna.

Hominização, pois o uso da linguagem e o seu desenvolvimento permite a distinção entre o homem e os animais.

Regulador da ação, na medida em que toda a atividade sensorial, motora, psicológica e social é guiada através, do desenvolvimento da língua.

A aprendizagem, na escola ou em qualquer outro contexto.

Sendo a escola um contexto de desenvolvimento de aprendizagens ao nível psicossocial e cultural da criança, deve acautelar-se e dirigir todas as funções acima referidas. (Lima, 2000).

2.5. Etapas de la evolución del lenguaje en la infancia

O pensamento e a linguagem desenvolvem-se paralelamente na evolução infantil. A partir dos reflexos do recém-nascido começam a desenvolver-se possibilidades intelectuais da criança; no momento em que começa a falar, produz-se um salto qualitativo, de tal forma que será imprescindível pensar para falar e falar para pensar, visto que a linguagem, é o momento que utilizamos para pensar, não pensamos com objetos, fazemo-lo com palavras. Para Vigotsky (1987), linguagem e pensamento não são indissociáveis, não podem existir uma sem a outra. Como corrobora, Renan (1981), ao estudar a aquisição do desenvolvimento da linguagem temos de considerá-lo como um instrumento de representação e comunicação e nunca como algo independente de outras facetas cognitivas ou de personalidade; para que a criança aprenda a falar é necessário para além de um desenvolvimento adequado do sistema nervoso e sensorial e de uma estimulação ajustada ao seu momento evolutivo e às suas necessidades, a própria atividade da criança baseada no desejo de comunicar com aqueles que o rodeiam, o que atua como fator motivacional.

Estes fundamentos do processo de comunicação, são imprescindíveis para qualquer futuro desenvolvimento, como básicos, no sentido de que eles têm que surgir

logo no início da comunicação e também no sentido que eles servem de base, de alicerces a qualquer tipo de comunicação.

Como para qualquer passagem, a transição de um estágio de desenvolvimento para um outro, mais adiantado, é sempre uma questão de peso e não de presença ou ausência repentina da outra fase: um comportamento não desaparece bruscamente na sua totalidade mas vai diminuindo em favor do novo comportamento que o substituirá progressivamente. (Girolanetto, L., 2001).

No processo de estimulação do desenvolvimento da comunicação verbal, desempenham particular importância quer as experiências de interação comunicativa, com outras crianças e com os adultos, quer as atividades lúdicas, que visam a promoção nomeadamente ao nível da compreensão e da expressão oral. No entanto e segundo (Ibáñez, 2003), para que uma criança fale, tem que poder, saber e querer. Particularmente, na linguagem recetiva, os laços afetivos ajudam a estimulação linguística, em que a criança atinge níveis superiores ao nível do desenvolvimento da linguagem. (Murray & Yingling, 2000, cit. In, revista espanhola de pedagogia, 2008).

Antes da articulação de palavras, a criança interage vocalmente através de um conjunto de produções sonoras, que integram o chamado período pré-linguístico. Após a fase de comunicação vocal, segue-se uma fase muito curta no tempo, de uma duração de três a quatro meses, mas muito importante do ponto de vista do desenvolvimento que levará definitivamente o bebé à fase linguística.

Sabemos, pois, que a estruturação espaço-temporal está intimamente ligada ao desenvolvimento cognitivo e ao desenvolvimento linguístico posterior e que eles são, por seu lado, imprescindíveis a um harmonioso desenvolvimento sócio-afetivos. As formas verbais correspondem a mais um critério que contribui para a sua delimitação. Neste curto período de desenvolvimento verbal, a criança começa a treinar só os sons pertencentes à língua da comunidade que lhe serve de modelo de aprendizagem, os sons que vão ser funcionais para ele na sua comunidade linguística.

A partir desta altura e cada vez mais, a criança vai adquirir os movimentos articulatórios necessários às suas produções futuras. É por isso que as fases subsequentes de desenvolvimento psicolinguístico vão ser cada vez menos universais e espontâneas. O processo de desenvolvimento da produção de sons é regido por leis de maturação biológica, o que faz com que seja universal, isto é, idêntico em todas as crianças, dependendo apenas da respetiva integridade fisiológica.

A influência do meio ambiente falante vai ser cada vez mais vincada. Assim, estas formas verbais antecipam o desenvolvimento do repertório dos sons específicos da língua materna e assumem a expressão não codificada dos sons específicos da língua materna.

Segundo Oliveira (1999), é a necessidade de comunicação que estimula inicialmente, o desenvolvimento da linguagem. Para que a criança desenvolva essa habilidade tem de se ter em conta alguns fatores como, por exemplo, a família. É principalmente com os pais e com as pessoas com quem convivem que irão assimilar e desenvolver suas competências linguísticas verbais, pois segundo Adler (1975), é tentando imitar os pais que a criança desenvolve essa habilidade.

Durante o processo de crescimento da criança ocorrem diversas etapas, de maturação do seu desenvolvimento linguístico, que vão sendo ultrapassadas. A comunicação humana é a dinâmica de relacionamento entre as pessoas e que pressupõe duas dimensões: O diálogo intrapessoal ou seja de mim para comigo e o diálogo interpessoal que se estabelece com qualquer outra pessoa, em qualquer nível, quer seja familiar, académico, profissional, amizade, afetivo.

Estão assim lançadas as bases da aquisição do vocabulário de compreensão receptiva e de produção de vocábulos. Esquematizando o desenvolvimento descrito até agora, obtemos a seguinte representação:

Tabela 9: Fases do Desenvolvimento da Linguagem

Idade (1º Ano)	Fase pré- linguagem
0 -8/9 meses	- Vocal, nascimento da Protoconversação.
8/9 meses-12 meses	-Verbal
Idade (2º Ano)	Fase Linguística - construção da linguagem
12 aos 18 meses	- Holofrases e jargão
18 -20 meses	- Aumento do vocabulário. Desenvolvimento da função simbólica, enunciados de duas e três palavras.
20 – 22 meses	- Fase de transição ou de justaposição; nascimento da sintaxe
Idade (3º, 4º , 5º Ano)	Fase Linguística
22- 24 meses	- Fase rápida de aquisição de fonemas

AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA DA LINGUAGEM EXPRESSIVA E RECETIVA DAS
CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

24-30 meses	- Início da conjugação verbal e género
30- 36 meses	-Utilização de artigos e sua diferenciação; aquisição da estrutura frásica; desenvolvimento da expressão oral, ao nível da forma sintática, morfológica, articulatória semântica.
4 – 5 anos	- Expansão da linguagem em quantidade e qualidade.

Baseado *In* “os três P”, Sylviane Angèle Rigolet (2000).

Durante o seu primeiro ano de vida, o bebé não vai comunicar com o adulto através de código linguístico da língua materna dos seus pais, mas vai estabelecer toda uma rede de pré-requisitos absolutamente fundamentais para poder vir mais tarde a usar este código, não só o bebé vai preparar-se durante um ano, como vai ter de passar por todas as fases e ser bem sucedido em cada uma delas para poder ter mestria e à-vontade na aquisição do código linguístico na relação com o seu meio ambiente, comunicando com ele e recebendo dele os modelos e as respostas adequadas. Como referencia López, P. (in revista espanhola de pedagogia, 2008), os primeiros anos de vida de uma criança constituem uma etapa crítica em que ela vai adquirir as habilidades motoras, percetivas, cognitivas, afetivas e sociais, que lhe possibilitarão uma adequada interação com o mundo circundante.

O bebé vive num mundo onde a linguagem desempenha um papel relevante. Desde o nascimento, adultos e crianças interagem, através de comportamentos verbais e não verbais.

Nos primeiros anos de vida, a mãe desempenha o papel mais importante nesta interação, cabendo-lhe a função de responder às necessidades comunicativas da criança e promover ambientes ricos em comunicação. A criança começa a exercitar os seus órgãos, tal como a mastigação que, para além das suas funções alimentares, constituem um entretenimento logocinético ou seja, os movimentos para falar.

O pensamento e a linguagem desenvolvem-se paralelamente durante o desenvolvimento da criança, não podendo ser vistos separadamente.

A partir dos reflexos do recém-nascido, começam a desenvolver-se possibilidades intelectuais da criança; no momento em que começa a falar, produz-se um salto qualitativo, de tal forma que será imprescindível pensar para falar, visto que a

linguagem é o, instrumento que utilizamos para pensar, não pensamos com objetos, fazemo-lo com palavras.

A voz é um dos meios mais poderosos para comunicar e criança produz sons desde o nascimento. O choro é a primeira manifestação sonora do bebé. O choro dos bebés é uma forma óbvia para os bebés comunicarem em várias situações como quando têm fome ou estão desconfortáveis. (Klaus & Klaus, 1989).

Segundo a apreciação de Peixoto (2007, pág. 32), o primeiro som oral da criança assim que nasce é o choro, posteriormente, o arrotar, espirrar... se estes sons forem ignorados pelo adulto o processo de comunicação não ocorre, se o adulto, pelo contrário; quando o adulto responde a estas manifestações vocais pode-se dizer que estamos na presença da denominada, comunicação simples.

Segundo vários autores, as vocalizações podem ser: reflexivas (que têm a ver com o estado físico da criança e que não são iguais aos sons da fala) e as vocalizações não reflexivas que dizem respeito aos sons guturais, lalação, gritos de satisfação, que podem ser considerados idênticos aos sons da fala.

Gesell (2003), afirma que por vezes, o choro das primeiras semanas de vida pode parecer inteiramente sem razão, quase como se o bebé chorasse apenas gosto de chorar. Mas o próprio facto de o bebé se aquietar em presença a de ligeiras mudanças do seu ambiente sugere que ele tem direito a algumas dessas mudanças.

A atribuição consistente do mesmo significado, por parte do bebé, a produções fónicas por volta dos dois meses de idade, à produção de sons vocálicos e consonânticos que expressam bem-estar e prazer. É o denominado palreio que, juntamente com o sorriso, depois com gargalhadas, marca uma alteração significativa da ação comunicativa do bebé.

Às oito primeiras semanas de vida, o recém-nascido tem a sua comunicação quase que não comunica pois só tem à sua disposição o choro-reflexo, que exprime unicamente o seu desconforto. O adulto aprenderá durante esta fase a interpretá-los e saberá progressivamente distinguir entre os choros da dor, da fome, do sono, os de chamada de atenção e ainda os choros aparentemente sem outra razão que não seja desenvolver os seus peitorais. (Rossetti, 1993).

Da oitava à vigésima semana, o bebé torna-se mais responsivo, ou seja, menos reflexo. Ele começa a saber manifestar a sua satisfação, o seu bem-estar, o seu gosto pela companhia dos seus interlocutores, a fase e do alargamento do seu leque de

comunicação através dos seus arrulhos e risos que começam a ser intencionais. O sorriso bem como toda a expressão facial tem um papel importante no desenvolvimento das competências de comunicação do bebé pois estão carregados de significações sócio - afetivas para o adulto interlocutor e representam as primeiras significações positivas de bem-estar físico, psíquico e afetivo. (Rondal, J.& Neves, S., 1982).

O sorriso serve para estabelecer e manter um contacto à distância e uma relação de reciprocidade entre o bebé e o seu interlocutor. A atividade comunicativa com os pais permite partilhar as intenções implícitas que estão nos gestos ou sons e na sua interpretação na qual influem diversos fatores como a idade da criança, a existência de determinados rituais ente a criança e os seus pais para que ambos se entendam.

(Marcos, Ryckebush y Rabain-Jamin 2003, in revista espanhola de pedagogia, 2008), ou segundo o estudo de Campbell y Namy (2003), que referem que as influências culturais diferem no estilo de comunicação afetiva das mães com os seus bebés, através da sua linguagem corporal que acompanha a linguagem verbal.

Referem por exemplo que as mães japonesas utilizam mais vocábulos afetivos, através de onomatopeias, que as mães americanas, que utilizam uma linguagem do estilo mais informativa. (in revista espanhola de pedagogia, 2008).

Gesell (2003), afirma que com 16 semanas, o bebé já sorri espontaneamente e com 28 semanas são “comunicativamente expansivos”.

São capazes de distinguir uma pessoa estranha, conversar com os seus brinquedos e a reagirem “de forma encantadora” aos seus pais. O bebé descobrirá também várias novas maneiras de brincar com os seus órgãos fonatórios. Estes treinam um conjunto de habilidades necessárias para dominar, no futuro, o uso dos vários órgãos utilizados na fonação. Nesta fase, o bebé treina, indiferentemente, qualquer tipo de sons, pelo prazer de praticar.

Durante a quarta fase da comunicação vocal, que se entende globalmente da vigésima quinta semana, à trigésima semana, o bebé emite cadeias vocais durante bastante tempo. Cada cadeia vocal é formada dos mesmos sons repetidos: trata-se do balbucio reduplicado. É com este tipo de produção que chegamos ao fim do período de comunicação dita vocal. Por volta dos oito meses, o bebé terá adquirido normalmente, todas as competências básicas necessárias à função da comunicação. Assim, podemos dizer que as capacidades de conversar verbal e linguisticamente, que se desenvolverão a seguir, constituem unicamente a diferenciação progressiva, o bebé vai canalizar a sua

energia em diversificar e apurar os meios de comunicação dos quais dispõe nesta altura da sua vida. No entanto, ele já adquiriu os fundamentos do processo de toda e qualquer comunicação subsequente ou seja, a função da comunicação, do diálogo. Os limites temporais aqui expressos e que definem as várias fases são indicativos de que qualquer transição efetua-se progressivamente, com a continuação ou ressurgimento de comportamentos anteriores.

À fase de comunicação vocal, segue-se uma fase muito curta no tempo, de uma duração de três a quatro meses, mas muito importante do ponto de vista do desenvolvimento. Ela levará definitivamente o bebé à fase linguística.

Através de uma definição psicolinguística, poderemos considerar que, nesta fase, o bebé começa a produzir formas foneticamente estáveis, dentro de certos limites temporais e que parecem já conter algum elemento de significação. Sabemos, pois, que a estruturação espaço-temporal está intimamente ligada ao desenvolvimento cognitivo e ao desenvolvimento linguístico posterior e que eles são, por seu lado, imprescindíveis a um harmonioso desenvolvimento sócio-afetivo.

As formas verbais correspondem a mais um critério que contribui para a sua delimitação. São unidades fónicas facilmente isoláveis e separadas por pausas, imitação. São unidades que dentro da sua produção de sons ainda pertencentes à comunicação vocal, o bebé, produz uma série de nomeações idiossincráticas que, o recetor reconhece como unidades.

Neste curto período desenvolvimento verbal, o bebé desta vez começa a treinar só os sons pertencentes à língua da comunidade que lhe serve de modelo de aprendizagem. Ele treina então os sons que vão ser funcionais para ele na sua comunidade linguística. A partir desta altura e cada vez mais, o bebé vai adquirir os movimentos articulatórios necessários às suas produções futuras vão ser progressivamente indiscriminadas e as fases subseqüentes de desenvolvimento psicolinguístico vão ser cada vez menos universais e mais espontâneas. A influência do meio ambiente falante vai ser cada vez mais vinculada.

Estas formas verbais antecipam o desenvolvimento do repertório dos sons específicos da língua materna e assumem a expressão não codificada dos sons específicos da língua materna e assumem a expressão não codificada.

Segundo Rigolet, (1998), as etapas do desenvolvimento vocal acontecem entre os zero e oito ou nove meses, e a expressão verbal, por volta dos nove aos doze meses.

Por volta dos dez a quinze meses, todas as crianças produzem a primeira palavra, que tem um significado (morfologia) e que diz respeito a uma frase (sintaxe). Aos dezoito meses a criança adquire, por dia, uma média de nove palavras.

Segundo citação de Peixoto, os autores McCathrew Etal, 1996 e Stoel Gammon, 1998, consideram que o desenvolvimento fonológico ocorre em cinco fases:

A Fase da fonação, vai desde o nascimento até aos dois/três meses de idade: as vocalizações reflexivas são diferentes da fala;

A partir dos vinte e três meses de idade o bebé começa a sorrir e a interagir com as pessoas mais próximas. Os sons vocalizados são de ressonância nasal, na qual a consoante é precedida da vogal;

Dos quatro aos seis meses é um período de grande exploração ao nível do aparelho fonoarticulatório, o repositório da criança ao nível de sons é enorme (gritos, sons labiais, etc.);

Entre os seis e sete meses as vocalizações já se assemelham aos sons da fala. Surgem, nesta fase, as vocalizações com palavras semelhantes a mamã, papá, o que muitas vezes induz em erro, pensando que o bebé disse a primeira palavra. Nesta fase não existe ainda a relação entre o som e o seu significado. O que acontece é que a criança reduplica várias vezes a mesma sílaba e outras que vão surgindo a partir dos nove/dez meses de idade.

Por volta dos doze meses a criança utiliza uma variedade de sons significativa, produzidos com entoação e diversos padrões. Surgem as primeiras palavras e já é possível estabelecer um diálogo utilizando uma linguagem muito própria, diferente da dos adultos. Para finalizar a abordagem relativa ao desenvolvimento pré-linguístico, segundo os autores McCathrew Etal, 1996 e Stoel Gammon, 1998: “O desenvolvimento vocal pré-linguístico é um dos mais fundamentais no desenvolvimento comunicativo, e alterações neste processo podem ser um sinal indicador de alteração do desenvolvimento.”

Uma situação e uma motivação mínimas para interagir, podia traduzir-se na descoberta do prazer em comunicar com os outros e no bem-estar daí resultante. As situações de comunicação são, no início, extremamente rotineiras e pouco variadas, mas irão progressivamente alargar-se a qualquer situação ou contexto. E não esquecemos que a rotina facilita o sentimento de segurança na criança.

A partir do quarto mês, vai surgir um novo fenómeno em comunicação: a Protoconversação, ou seja, uma espécie de protótipo das futuras conversações. Esta característica linguística, surge após um período de quatro meses, onde a organização das trocas vocais se parecia sobretudo com uma produção simultânea, onde bebé e adulto emitiam sons muitas vezes sobrepostos.

Progressivamente, o bebé, vai entender o seu papel dialogante e podemos então constatar que as colisões vocais, são cada vez mais raras.

Ela deve assegurar a interpretação dos sons vocais produzidos pelo bebé, pois nesta fase de comunicação vocal, as rotinas diárias são de crucial importância para o desenvolvimento das comunicações em crianças de tenra idade.

Segundo Piaget (1987) esta fase representa o início das manifestações que levam à imitação, que nasce da assimilação reprodutora do modelo (exterior).

Piaget refere que a criança, ao repetir os ruídos vocais emitidos pela mãe, está já a treinar a assimilação desses sons.

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

O processo de desenvolvimento da produção de sons é regido por leis de maturação biológica, o que faz com que seja universal, dependendo apenas da respetiva integridade fisiológica. Antes da articulação de palavras, a criança interage vocalmente através de um conjunto de produções sonoras, tais como o choro, o riso, o palreio e a lalação, O bebé aprende a relacionar uma palavra com um objeto, uma ação ou um sentimento. Este período tem a ver com o primeiro ano de vida, altura em que são emitidos ruídos vocais mais conhecidos por lalação e que integram o chamado período pré-linguístico.

No período pré-linguístico o desenvolvimento da comunicação decorre desde o nascimento, em que a criança produz sinais sem intenção consciente para atingir um determinado objetivo. São sinais que transmitem informação à mãe acerca do seu estado físico ou emocional (movimentos corporais, expressão facial e o movimento do olhar).

Ao nível do desenvolvimento da comunicação pré-linguística existem dois aspetos fundamentais: a comunicação passa de pré-intencional a intencional e a comunicação pré-simbólica dá lugar à simbólica.

Nas competências pré-linguísticas o desenvolvimento da comunicação é um método transitivo que consiste na troca de interações entre a criança e os outros (adultos/crianças) mas, para que exista comunicação, é necessário envolver dois ou mais intervenientes.

A capacidade em apreender, perceber, reproduzir palavras, provém do que se ouve a partir dos outros o que possibilita à criança entrar no sistema de socialização como elemento de um grupo cultural, que reflete todo o conhecimento dos antepassados.

Elas vão ser os alicerces das bases para a primeira aprendizagem semântica. As ações e os sentimentos que ela interpreta tratados anteriormente, correspondem a um conjunto importante de mímicas, expressões de cara, gestos, entoações, chamadas para-verbais, que facilitam a descodificação das suas mensagens ainda rudimentares.

Este primeiro ano de vida representa não só uma fase essencial do desenvolvimento como a única fase reconhecida como sendo universal no desenvolvimento linguístico da criança. A fase vocal da comunicação pré-linguística poderia teoricamente definir-se como a fase de sons ou grupo de sons sem outra significação que não seja a expressiva. Isto significa também que, sem a presença atenta de um recetor adulto cujo papel de descodificação destas mensagens expressivas e de trocas comunicativas, a comunicação da criança seria ineficaz.

A autora Peixoto (2007,pág. 45) diz-nos que entre os doze e os treze meses a criança descobre que as coisas têm nomes. Nesta fase é estabelecida entre ela e o adulto a atenção conjunta, embora as palavras usadas pela criança não possam ser consideradas simbolicamente. As primeiras palavras aprendidas fundamentam-se em características funcionais, ou seja, a criança aprende em primeiro lugar o nome e os objetos para poder agir (causa/efeito) em relação a eles.

A fase vocal da comunicação pré-linguística poderia teoricamente definir-se como a fase de sons ou grupo de sons sem outra significação que não seja a expressiva. Isto significa também que, sem a presença atenta de um recetor adulto cujo papel de descodificação destas mensagens expressivas, expressões de si e das suas necessidades básicas e de interpretação dos atos-respostas, a comunicação da criança seria ineficaz.

Numa primeira fase de pré-linguagem a criança treina toda a sua motricidade fonoarticular para posteriormente entender a organização fonética que está implícita no ato de aprendizagem da língua materna.

Com o aparecimento das primeiras palavras, de acordo com as regras fonológicas da criança, inicia-se o denominado período linguístico.

Através de uma definição psicolinguística, poderemos considerar que, nesta fase, a criança começa a produzir formas foneticamente estáveis, dentro de certos limites temporais e que parecem já conter algum elemento de significação.

Segundo a autora Peixoto (2007, pág. 43), a criança com um ano de idade comunica com intenção, não produz verdadeiras palavras mas usa um leque variado de gestos e vocalizações, sendo que as interações sociais estabelecidas entre ela e o adulto possibilitam, a troca de afetos e de atenção e são um auxílio necessário para que obtenha a plena consciência de que o seu comportamento causa um efeito no adulto.

Entre os doze e os vinte e quatro meses de idade a criança passa pelo processo de aquisição de um novo símbolo a partir da capacidade que tem de deduzir por meio de raciocínio, a intenção que associa à ação do adulto.

Ela tem plena consciência de que todas as ações intencionais são direcionadas aos objetivos, ou seja, a criança utiliza o olhar do adulto para averiguar qual o objeto a que ele se refere ou se direciona.

Referenciando o estudo de J. Macdonald, das díades-mãe em altos riscos educacionais, com a aplicação do programa HELPP (Hanen Early Language Parent Programme), de origem canadiana surgido em Montreal no ano 1975, conseguiram não só resolver problemas de todo o tipo de dificuldades comportamentais e cognitivas que vão surgindo.

Também ao nível da comunicação e linguagem tornou-se evidente que uma criança em educação precoce, que não dispõe de uma boa comunicação com o seu meio ambiente desenvolverá, mais cedo ou mais tarde, toda uma série de problemas concomitantes ou consequentes nas mais variadas áreas do seu desenvolvimento global. Porque, sem dúvida, uma criança que comunica mal, ou pouco, ou só negativamente, vai automaticamente desenvolver reações circundantes negativas.

No primeiro ano de vida ocorre o estabelecimento de uma rede magnífica em comunicações vocais e verbais entre pais e filhos. (Rigolet, 1998), essa rede constitui um importante pré-requisito para o desenvolvimento subsequente da comunicação linguística.

A linguagem evolui consideravelmente, a criança, parece ter descoberto as vantagens da linguagem não só como meio de expressão, mas como meio de dominar os

objetos. Para a criança pequena, toda esta atividade é tão importante para o seu organismo como a necessidade de comer. É uma fonte de prazer e um estímulo indispensável ao desenvolvimento normal. A maturação neurológica põe agora à disposição da criança mecanismos cada vez mais aperfeiçoados com os quais pode agir nomeadamente, a coordenação sensitivo-motora, o desenvolvimento das faculdades intelectuais, a afetividade. No entanto adquirir e desenvolver a linguagem implica muito mais do que aprender palavras novas, ser capaz de produzir todos os sons da língua ou de compreender e de fazer uso das regras gramaticais. É um processo complexo e fascinante em que a criança de uma forma natural e intuitivamente, apreende o sistema linguístico da comunidade onde está inserida.

Em forma de conclusão sobre este primeiro ano de vida e até ao período da linguagem verbal, podemos dizer que as funções verbais são as mesmas que as funções vocais ou seja, se nos colocarmos não ao nível da aparência das formas, mas ao da sua função, existe uma continuidade funcional entre a expressão vocal e a expressão verbal: a função de comunicação. Só as estruturas é que mudam, e irão mudar muito mais ao longo de todo o desenvolvimento linguístico que surge a seguir.

A Epistemologia Genética, modelo exposto por Piaget considera a linguagem como uma aptidão humana para representar acontecimentos, mesmo na sua ausência, na medida em que o ser humano ao interagir com o ambiente constrói o seu conhecimento e organiza a sua realidade (Limongi e Pires, 2002).

As palavras são a essência de uma língua. Sem elas não é possível qualquer comunicação verbal, embora para se ser falante, da língua não seja suficiente conhecer todas as palavras que integram o léxico dessa língua.

As palavras organizam-se em unidades de significado mais amplas e de acordo com regras específicas. As regras de organização das palavras em frases fazem parte do conhecimento sintático que é apreendido pela criança durante toda a infância.

É no ambiente de comunicação criado pelo educador que a criança irá dominando a linguagem, aumentando o seu vocabulário, construindo frases mais corretas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e da comunicação que lhe permitem estruturas mais elaboradas de representação, utilizando adequadamente frases simples de tipos diversos: afirmativa, negativa, interrogativa, exclamativas, bem como, as concordâncias de género, número, tempo, pessoa e lugar. (Orientações Curriculares 1997).

Como já mencionado, considera-se que o início do período linguístico tem lugar com o aparecimento da primeira palavra, e as palavras, são o núcleo básico de uma língua. Nos primeiros cinco anos, o ser humano tem uma poderosa capacidade para adquirir e usar palavras novas. Dado o potencial de crescimento lexical nessa fase etária, alguém já comparou as crianças dessa idade a “aspiradores lexicais”.(Pinker, S. 1994 in Sim-Sim 1997).

Temos que distinguir duas fases bem diferentes no desenvolvimento linguístico. A primeira consiste no estudo do desenvolvimento dito precoce e que abrange globalmente o desenvolvimento linguístico da criança antes da sua entrada no ensino, dito formal. Esta fase será assim normalmente delimitada entre o primeiro ano e o sexto ano de vida e representa a fase, dos mais importantes progressos linguísticos da criança.

Como refere Haro, E. et al. (2007), a linguagem oral é a forma primogénita em que se manifesta a nossa capacidade de comunicação por meio de sistema de signos.

Segundo os autores Clément Launay & S. Borel-maisonny (1989), a primeira linguagem, a primeira palavra é, simultaneamente, portadora de informação e elemento de relação com o meio.

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

Com o aparecimento das primeiras palavras, de acordo com as regras fonológicas da criança, inicia-se o denominado período linguístico e as palavras são o núcleo básico de uma língua.

O conteúdo expresso oralmente pelas crianças desta idade traduz-se cada vez melhor através de uma forma sintática, morfológica, articulatória e semanticamente e mais apurada e os temas abordados nestes três primeiros anos de vida estão ligados ao contexto pragmático vivenciado pelas crianças. O seu dia a dia ainda fornece a maior parte dos assuntos que a criança quer ver expressos e que, aliás, ela é capaz de tratar oralmente, quer em compreensão quer em produção.

Entre os vinte e os vinte e quatro meses sucedem-se as primeiras associações de duas palavras, que derivam da linguagem adulta. A criança é capaz de associar uma lembrança ou ação análoga à que antes eram expressões através da associação de gestos e vocalizações, ex.: antes “quê aua” agora “quero ága”. Estas associações vão-se tornando mais complexas, evoluindo gradualmente e a aquisição de vocabulário avança

rapidamente, a linguagem vai tomando as características da linguagem análoga à do adulto. A noção de “primeira frase” consiste nas primeiras associações de palavras que a criança adquire, bem como a ampliação do vocabulário, conferindo-lhe uma maior segurança ao nível da linguagem. O vocabulário auditivo é forte preditor do vocabulário expressivo na Educação Infantil - por volta dos dois e seis anos de idade (Capovilla & Capovilla, 1997). A construção de inferências permite desenvolver o vocabulário, a compreensão auditiva e de leitura. Quanto maior o vocabulário auditivo, maior a compreensão auditiva e a de leitura (Stahl & Fairbanks, 1986).

As crianças entre os dois e os três anos produzem então pequenas frases que formam um todo.

Imediatamente a seguir a esta fase, numa outra fase de curta duração, ou seja, entre os 22 e os 24 meses, a criança chega à produção de duas palavras; aos 24 meses; “Ao fim do segundo ano de vida há uma constatação muito mais objetiva do que a da primeira palavra, daí a importância desta data no estudo da anamnese da linguagem”. (Clement Launay/Borel-Maisonny, 1989).

Por volta dos dois anos, as produções fonológicas são razoavelmente inteligíveis pelo adulto e aos mesmos, embora muitos sons estejam ainda em processo de aquisição, a inteligibilidade do discurso é quase total. Até aos 24 meses a palavra aparece ligada à ação e à situação.

Dos 24 aos 30 meses este processo de complexificação das relações que agregam o mesmo enunciado compõe as competências já interiorizadas pelas crianças. Embora ainda não apareçam as categorias morfológicas, no que diz respeito às palavras funcionais, já aparece algum indício de conjugação verbal e alguns acordos em género;

o número aparece depois do género quer seja nas palavras semânticas ou nos verbos; o masculino distingue-se mais cedo do que o feminino, o singular antes do plural.

Neste período inicial da linguagem a comunicação é feita verbalmente, acompanhada por gestos, e o adulto responde do mesmo modo. Este modo de comunicação possibilita que a criança revele um número significativo de informação. Não significa uma regra fixa, ou seja, não significa evolução pois ocorre um pouco antes ou um pouco depois dos dois anos. Os estímulos familiares, atitudes dos pais e as disposições naturais da criança têm influência neste processo de aquisição da linguagem. A criança estabelece uma relação com os objetos e também em relação aos

adultos. É com esta progressão que a criança irá mais tarde aceitar as outras crianças e relacionar-se com elas. Esta primeira etapa da linguagem é de extrema importância, não tanto pela aquisição das primeiras palavras, mas pelo avanço psicomotor global, em que a necessidade de expressão verbal surge da necessidade de uma consciência da ação.

No período dos dois aos três anos, a criança desenvolve a um ritmo acelerado, o número de palavras e frases, imitando a linguagem do adulto, mas não com a clareza exata, devido à sua dificuldade nas praxias (gestos coordenados).

A criança, vive uma verdadeira revolução a nível cognitivo: ela inicia a função simbólica, Esta função vai-se traduzir a vários níveis através do jogo do faz-de-conta, da imitação diferida e a permanência do objeto. Esta última vai permitir o acesso à capacidade de associar sistematicamente um significado à sua representação linguística ou seja, um significante. Em cada estágio são desenvolvidas capacidades que permitem que a criança aprenda. (homeostase).

O papel que a imitação desempenha na aquisição da linguagem é fulcral. A criança inicia a a linguagem oral com os adultos que lhe são mais próximos e que lhe servem como modelos e modelos permanentes.

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

Existe uma forma simples de imitação da linguagem e outra mais complexa. A simples tem a ver com a imitação fonética que é feita com base em algumas repetições e por reprodução mimética passiva;

As duas são muito condicionadas no domínio da ação, com uma linguagem sem significado que precisa de ser implementada através da imitação, ou seja através de uma dinâmica que leva a criança de dois anos a adquirir um leque variado de palavras que se dá por volta dos dois ou três anos e meio e é denominado na teoria de Piaget por período da imitação retardada.

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

O estímulo que desenvolve a linguagem da criança dos dois aos três anos é a troca com as pessoas que têm com ela, um comportamento maternal um papel

importante ao nível do seu relacionamento afetivo. A linguagem constrói-se pelo duplo processo de identificação com os pais.

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

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

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

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

Segundo Piaget (1971), entre a imitação por mimetismo, nos primeiros meses, e a imitação de aprendizagem aos dois a três anos, existe um procedimento análogo a todos os níveis, por parte da criança, sendo estes de uma assimilação progressiva do modelo e acomodação, no qual o jogo da imitação/simbólico está sempre presente.

No que diz respeito à linguagem, Piaget menciona ainda que neste jogo de interação existem progressos ao nível sensorial e motor, que levam à construção da inteligência nos primeiros anos de vida.

No segundo e terceiro anos de vida as crianças aprendem através do jogo simbólico e de faz-de-conta, face à realidade como a criança a experimenta. O jogo imaginativo permite à criança criar situações dramáticas e expressar ideias e sentimentos através dos gestos e da linguagem emergente. E através da capacidade de representação que as crianças aprendem a raciocinar sobre os sentimentos e a resolver certas questões e problemas emocionais, tais como a separação e o medo. A capacidade para representar a experiência em jogos e no discurso do faz-de-conta e na interação com os pais e os seus pares ajuda a criança, a desenvolver um mundo interior e significativo onde pode experimentar e expressar em segurança todos os sentimentos e relacioná-los. As crianças aprendem a negociar e a assumir compromissos, a serem capazes de seguir regras, mas também de se sentirem confiantes e seguras de si mesmas,

a saber como raciocinar em termos de causa e efeito, como distinguir a fantasia da realidade é essencial para o relacionamento com os pares e para o seu sucesso escolar.

Por volta dos 3 anos, a criança passa por uma etapa de personalismo, própria da sua evolução afetiva e que se manifesta na linguagem pelo emprego reiterado do não, fala de si mesma na terceira pessoa, o “eu” e o “mim” são usados com exatidão.

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

No terceiro ano de vida, a criança, apresenta igualmente dois momentos distintos: Dos 24 aos 30 meses, com a generalização dos enunciados a três palavras e o seu progressivo aumento; assiste-se a uma melhoria da sintaxe com o surgimento por exemplo dos “porquês”.

Nesta faixa etária a variedade e qualidade da linguagem verbal a que as crianças são expostas diariamente auxiliará, a evolução da aprendizagem da mesma.

A criança quando entra na faixa etária de frequência da educação pré-escolar irá iniciar a sua aprendizagem através da modelagem, sendo o modelo a sua educadora. Esta irá transmitir e aplicar técnicas e métodos pedagógicos tentando estimulá-la e levando-a a desenvolver comportamentos e atitudes, para aquando da sua entrada no ensino dito formal tenha atingido as competências cognitivas e necessárias para as aprendizagens mais complexas.

De acordo com Peixoto (2007), aprender a fala é uma conquista primordial no desenvolvimento da criança. As interações sociais formam um mundo em que a fala é, por excelência, o meio de comunicação que permite que no final do primeiro ano de vida as crianças já verbalizem um número reduzido de palavras e, com dois anos, já falem frases simples.

A criança de três anos já consegue construir frases completas; As frases características desta idade já são compostas por quatro a cinco palavras, dando preferência aos substantivos, advérbios. A criança começa a utilizar artigos indefinidos, preposições e pronomes.

Aos três anos, a estrutura básica da frase está adquirida. “ Com a ajuda da linguagem ... possuímos um mundo duplo”. (Luria, 1985).

Neste momento a criança já tem capacidade para relatar factos ouvidos, ou contados sem que esta os tenha vivenciado. Deixou de utilizar as expressões abebezadas e utiliza com satisfação novos vocábulos, embora ainda transpareça alguma dificuldade a nível gramatical. É nesta idade que começa a empregar regionalismos.

Esta progressão contínua permite à criança, uma certa autonomia acerca do mundo envolvente e no seu raciocínio cognitivo-linguístico. O aparecimento do “eu” por volta dos três anos é um momento muito importante, pois implica o acesso a um patamar de desenvolvimento psicológico em que se existe a consciência de si mesmo diferenciado do outro. Nesta fase etária o desenvolvimento da linguagem conta com a orientação constante dos interlocutores no que se refere aos aspetos fonéticos e léxico-significativos. (Rosales, 1987).

A criança, pela primeira vez, tornou-se capaz de experimentar a relação cognitiva de causa e efeito que ela vinha a elaborar desde os seus nove meses, mais particularmente segundo a linha de psicologia cognitivista. Alargar propositadamente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções que permitam às crianças apoderar-se progressivamente do ato comunicativo como emissores.

A linguagem na criança é um instrumento de expressão que lhe permite exprimir os seus desejos. A criança inconscientemente quando ouve faz a análise da informação, age quanto às situações em que está envolvida e mais tarde vai utilizar o que ouviu em situações semelhantes.

O papel da imitação nesta fase é muito importante e não deve ser esquecido pois permite à criança, a comunicação da sua personalidade e a capacidade de apreensão de tudo o que se passa à sua volta e não só, quer ao nível da constituição do pensamento organizado, quer da aquisição da linguagem.

Na fase dos quatro/cinco anos de idade, a criança vai progressivamente aumentando o tamanho dos seus enunciados, indiciador do seu desenvolvimento sintático e da complexificação da sua construção gramatical.

Por esta altura, ocorre também um aumento substancial do vocabulário fonológico da criança como, finais, consecutivas, causais, temporais, condicionais que vão surgindo, conforme a estimulação linguística que é facultada à criança e os modelos que lhe são fornecidos. Por exemplo, a tarefa de compreensão das preposições exige, pelo menos, a compreensão das relações semânticas e sintáticas entre os verbos e as

preposições, necessitando de um conhecimento, mesmo que básico, da gramática da língua e da sintaxe. (Puglisi et al., 2005).

Ainda, por volta dos quatro anos de idade, as crianças já conseguem perceber e utilizar o arquifonema /s/ e, conseqüentemente, poderiam usá-lo, para expressar a informação de número referente ao substantivo ou ao artigo/pronome.

Com quatro anos as crianças já formulam frases mais compridas e complexas, já conseguem diversificar as formas subordinadas, dominar as formas verbais, formular frases exclamativas, interrogativas e imperativas, embora continuem a privilegiar o uso das frases declarativas.

Nesta idade a criança levanta muitas questões e demonstra interesse por temas de conversa que até aqui não despertavam a sua atenção, incluindo o mundo da fantasia.

Nesta faixa etária sentem uma grande necessidade de contar acontecimentos histórias. Várias experiências ajudam a criança a desenvolver a sua linguagem oral tais como as histórias, canções, rimas, repetições.

Aos quatro anos já realizam a leitura de símbolos pictográficos e começam a manifestar vontade de conhecer as letras e até de saber escrever o seu nome. A capacidade metalinguística está a desenvolver-se mas ainda não é a essencial.

As crianças em idade pré-escolar que falam de forma clara e conseguem exprimir as suas ideias de modo objetivo têm maior capacidade de estabelecer um período prolongado de brincadeira entre pares. A participação da criança na sociedade é realizada a partir da comunicação linguística.

Peixoto (2007, pág. 18) faz referência a Vygotsky (1978), considerando que as bases para o desenvolvimento da linguagem provêm da interação social e da cultura, considerando como componente fundamental da comunicação o desenvolvimento da intencionalidade, que está dependente das respostas produzidas pelo outro.

Ainda segundo a mesma autora, a aprendizagem da linguagem é um processo análogo em todas as culturas.

Por volta dos cinco anos, ocorre um processo gradual de aquisição dos sons da fala a que é chamado desenvolvimento fonológico, o seu discurso é mais elaborado, incluindo verbos, concordâncias do mesmo. O desenvolvimento fonológico está geneticamente programado, o que significa que todas as crianças percorrem as mesmas etapas independentemente da comunidade linguística a que pertencem. A linguagem reflete o mundo e o ambiente em que vivemos.

A faixa etária dos cinco anos constitui basicamente, um amadurecimento dos anos anteriores. A linguagem amplia-se em termos de quantidade de vocabulários e as frases são compridas, acompanhando o raciocínio mais complexo da criança; a linguagem fica mais clara em termos de qualidade, o que faz com que a criança consiga cada vez mais expressar-se melhor.

Por volta dos cinco, seis anos, a criança atingiu um estado significativo de conhecimento sintático que lhe permite compreender e produzir frases simples e frases complexas. Por volta dos cinco, seis anos, a criança atingiu um estado significativo de conhecimento sintático que lhe permite compreender e produzir frases simples e frases complexas. Os temas de conversa e os centros de interesse das crianças desta idade diversificam-se e problemas de ordem mais abstrata e mesmo metafísica, começam a despontar-lhes a atenção. Estão interessadas em diversos assuntos e até curiosas com o funcionamento das coisas, a sua origem, o seu desaparecimento (Martins, 2004).

Aos cinco anos, as regras gramaticais parecem fortes o suficiente para permitir que as crianças usem o marcador de plural em pelo menos 80% dos contextos obrigatórios, indicando que o conhecimento do singular e plural pode estar bem estabelecido no léxico mental (Befi-Lopes, Rodrigues, & Puglisi, 2009).

Por volta dos cinco/seis anos a criança atinge o nível e a qualidade de produção fónica de um adulto. Lemos particularmente da forma como três autores (Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M^a J., 1997), resumem o desenvolvimento do último ano antes da entrada na escola primária, em que a criança aos 6 anos possui uma perícia verbal que lhe permite expressar-se oralmente com desenvoltura e interagir adequadamente com qualquer interlocutor falante da mesma língua.

Por outro lado, revela sensibilidade a eventuais erros articulatórios na sua própria produção ou na produção alheia e uma especial apetência por jogos de palavras e sílabas tais como, invenções e rimas. Tal sensibilidade é um indicador claro do brotar da consciência linguística, impulsor do conhecimento explícito e a grande ponte de ligação entre o oral e o escrito.

A aprendizagem emocional destes estádios é a aprendizagem mais complexa e importante do período pré-escolar. Através das relações com os pais e os educadores, as crianças interagem com o mundo de formas cada vez mais complexas e aprendem a aprender. Ao respondermos aos seus gestos, iniciativas, curiosidade e assertividade através do jogo e do diálogo, a vida adquire significados que são organizados em

pensamentos, sentimentos e consciência de si próprio. As crianças aprendem se são ou não capazes de aprender com sucesso.

2.5.1. Desarrollo fonético-fonológico

Falar de fonética, significa falar dos sons da linguagem falada. Numa aceção geral podemos afirmar que a fonética é a disciplina científica que estuda os sons da fala humana, a forma como são produzidos pelos falantes e como são percebidos pelos ouvintes (Faria et al 2005).

De acordo com Lima (2000) a fonologia consiste no estudo dos sons da linguagem no que se refere à sua função e tem como objetivo determinar, numa certa língua, as diferenças fonéticas que têm um valor diferencial assim como instituir para essa língua a sistematização dos fonemas e dos erros prosódicos. Acrescenta que, esta dimensão da fonologia consiste, na procura de generalizações significativas através da análise de fonemas ou outras unidades fonológicas, na organização, na sequenciação dos elementos sonoros da língua os quais envolvem estruturas centrais de receção e processamento da informação acústico-verbal e requer competências cognitivas básicas.

Para avaliar o desenvolvimento fonológico, é fundamental analisar a fala da criança em função do sistema fonológico do adulto. (Wertzner *et al.*, 2002). A maioria dos processos fonológicos faz parte do desenvolvimento típico da fala, sendo eliminados gradualmente, ao longo dos anos pré-escolares.

A consciência fonológica é uma capacidade metalinguística, que se refere à consciência de que a linguagem falada pode ser dividida em várias unidades, ou seja, a frase pode ser dividida em palavras, as palavras em sílabas e as sílabas em fonemas. A criança será ainda capaz de identificar que essas mesmas unidades se podem repetir em diferentes palavras.

A consciência fonológica envolve a capacidade de identificação, de manipulação, de combinação, de isolamento e segmentação os segmentos fonológicos da língua.

Antes que as crianças possam ter qualquer compreensão do princípio alfabético, devem entender que os sons que se associam às letras são precisamente os mesmos sons da fala. Para as crianças que já sabem ler e escrever, esta compreensão parece quase

automática. A consciência fonológica divide-se em dois níveis muito complexos, a consciência silábica e a consciência fonémica, sendo esta a ordem de trabalho durante a aquisição da leitura e escrita.

As etapas de aquisição da consciência fonológica dependem, das experiências linguísticas, do desenvolvimento cognitivo da criança, da exposição ao sistema alfabético para aquisição da leitura e escrita.

O desenvolvimento da Consciência Fonológica processa-se desde que a criança nasce.

Depende de alguns fatores como o desenvolvimento cognitivo e intelectual da criança e da sua exposição a experiências linguísticas e da aprendizagem da leitura e da escrita.

Tal como já foi referido, quase todas as crianças de idade pré-escolar não consegue realizar as atividades de segmentação fonémica, mesmo em relação a palavras pequenas. Muitos investigadores concordam que o conceito de consciência fonológica remete para uma habilidade geral que apresenta dois níveis. Um nível inicial que está associado à análise e manipulação de unidades maiores do que os fonemas, e um segundo nível mais elaborado que se expressa somente quando as crianças já dispõem de algumas competências de leitura (Sim-Sim, 2008).

Os autores alertam-nos para a complexidade que um ato de fala envolve importa salientar, que num processo normal de desenvolvimento linguístico, os processos de produção e perceção de fala, as capacidades articulatórias e auditivas humanas desempenham um papel fundamental.

Não devemos ainda esquecer que neste processo de produção e perceção da fala por um falante/ouvinte está ainda implícito o conjunto de conhecimentos da língua que esse falante/ouvinte interiorizou. A perceção dos sons da fala afigura-se determinante na compreensão da linguagem oral.

Gerber (1996) refere que pesquisas realizadas por Aslin em 1990, demonstraram que nos primeiros meses de vida, os bebés são capazes de discriminar entre muitos contrastes de sons da fala (diferenças fonéticas), que não são comuns na sua língua mãe, o que os leva a serem capazes de aprender qualquer língua à qual sejam expostos.

No entanto, importa ressaltar que desde a emissão das primeiras palavras até que a criança consiga articular os fonemas enquanto tal, ajustados à norma adulta de uma língua em particular, fará ainda um percurso de ensaios articulatórios (Lima, 2000).

A autora chama ainda a atenção para a normalidade das dificuldades articulatórias observadas nesta idade como fazendo parte de todo um processo maturativo e evolutivo do desenvolvimento linguístico infantil.

Atendendo à complexidade que o ato de falar envolve, nada tem de surpreendente que a fala das crianças, ainda pequenas, comece por ser pouco inteligível. A ausência de destreza para a coordenação motora dos órgãos articulatórios impossibilitam a formação de uma sequência clara de consoantes e vogais, que tende a clarificar-se à medida que os meses se sucedem, verificando-se um aumento rápido da inteligibilidade da fala entre 1 ano e os 4 anos (Castro & Gomes, 2000).

O aumento da inteligibilidade da fala está diretamente relacionado com fatores como: a aquisição de maior domínio articulatório (maior coordenação dos distintos padrões de movimento da área fono-articulatória);

O aumento da discriminação auditiva que permite diferenciar com maior acuidade os diferentes sons da língua, direcionando assim a estabilização dos modelos fonológicos da língua (articulação correta das palavras e sequencialmente organizadas) e ainda, ao domínio cognitivo que permite o reconhecimento de objetos de uso comum, a compreensão de ordens simples ligadas à experiência e o desenvolvimento de competências imitativas no domínio verbal.

Perante estas aquisições a criança vai, gradualmente, manifestar uma competência comunicativa cada vez mais plena.

Ingram (1989), citado por Acosta e colaboradores (2003), valoriza extraordinariamente a imitação, situação que ocorre e se desenvolve precocemente visto que a criança imita os sons dos adultos sempre que estes se assemelhem aos produzidos por ela de forma espontânea. Desta forma, a criança tenta, progressivamente, assimilar e acomodar, os seus padrões fonológicos, estruturando-os, construindo gradualmente o seu sistema fonológico, tendo como principal objetivo a aproximação ao modelo adulto.

Porque a construção, desenvolvimento e aquisição do sistema fonético-fonológico de uma língua particular é difícil e prolongado, a criança reveste-se de diferentes estratégias de simplificação. De entre os processos de simplificação mais frequentes, referidos por Ingram (1989), citados por Acosta et al., (2003) podemos identificar:

O repertório fonológico da criança sofre um aumento significativo, quer em quantidade quer em qualidade.

A variabilidade individual acentua-se observando-se crianças que se fixam nos sons que pronunciam corretamente, evitando articulações incorretas.

Outras, porém, tentam produções sincréticas da palavra, ainda que de forma pouco clara e consistente.

Ainda assim, os processos de simplificação presentes nesta fase do desenvolvimento não criam obstáculos à compreensão por parte do adulto, acerca do que a criança pretende dizer, na medida em que o adulto tem o conhecimento do contexto frásico e situacional em que a produção da criança ocorre e por outro lado, a produção infantil tende a aproximar-se cada vez mais da realização adulta (Sim-Sim, 1998).

Em síntese, todos estes processos de simplificação fazem parte de um processo de aquisição normal da linguagem, tendo em conta o esforço da própria criança para evoluir linguisticamente. Os modelos do adulto constituem-se como os grandes promotores das correções necessárias durante todo o percurso evolutivo dos primeiros elementos linguísticos da criança.

O percurso temporal com maior destaque para o fomento desta evolução linguística da qual a fonologia representa o grande suporte para todas as outras dimensões, ocorre, precisamente durante os três primeiros anos de vida.

Este percurso, porém, não esgota todas as possibilidades de erro e da própria correção do mesmo. Ele estende-se, continua, até ao momento em que as representações fonológicas se instaurem sob forma de padrões estáveis, inequívocos e perduráveis. São estas representações, este tipo de estabilidade que proporcionam à criança a aprendizagem simbólica, mais requintada que a linguagem oral e designada de linguagem verbal escrita.

Esta nova forma de referenciar o real vivenciado está fortemente apoiada na oralidade necessitando, por consequência, da estruturação adequada da primeira, para que possa reproduzir modelos extra norma, enfatizando o desvio e a dificuldade para a compreensão dos enunciados.

Finalmente importa salientar que, a partir do momento em que os sons estão indissociavelmente ligados aos significados e cumprem o seu papel funcional tornando-se fundamentais na aquisição codificada do sistema linguístico da língua, à qual a criança foi exposta, está dado o primeiro passo para a instalação do segundo sistema simbólico ou seja, a linguagem escrita. Por consequência, a aprendizagem da escrita

apelando à linguagem interna, requer uma boa estruturação e consolidação devendo encontrar-se a base da sua construção, na faixa etária que ronda os três anos e se prolonga até aos cinco anos de idade.

No crescimento da criança, comunicação, linguagem e conhecimento são três pilares de desenvolvimento simultâneo, com características essencialmente sociais e interativas.

A qualidade do contexto influencia a qualidade do desenvolvimento da linguagem. Quanto mais estimulante for o ambiente e mais ricas forem as vivências experienciadas opostas, mais desafios se colocam ao aprendiz de falante e maiores as possibilidades ao nível linguístico e emocional. (Pinker: 94, cit. Sim-Sim & Duarte, F.1997).

O desenvolvimento da linguagem processa-se heurísticamente o que significa que as diferentes componentes da linguagem (função, forma e significado), são apreendidas simultaneamente, às regras dizem respeito domínios específicos como a aquisição de regras fonológicas, de regras sintáticas, semânticas e de regras pragmáticas da língua. O desenvolvimento fonológico está geneticamente programado, o que significa que todas as crianças percorrem as mesmas etapas independentemente da comunidade linguística a que pertencem. Sim-Sim, et al., (2008).

2.5.2. Desarrollo morfosintáctico

Lima (2000) refere que a morfossintaxe entende-se por um conjunto de regras de combinações de fonemas para construir palavras ou frases, flexões, conjugações e declinações.

A morfologia tem duas unidades formais: A palavra e o morfema. Embora a gramática tradicional aborde a morfologia a partir da perspectiva da palavra, alguns linguistas sugerem a abordagem a partir dos morfemas, justificando-o pelas dificuldades encontradas para delimitar o conceito de palavra.

O léxico é o conjunto de unidades elementares providas de sentido na língua de uma comunidade ou do indivíduo, designadas comumente por palavra. Ao estudo das palavras de acordo com a sua classe (nome-adjetivo-verbo-adverbo) e às formas das palavras segundo as flexões devidas ao género, número, e conjugação denomina-se morfologia.

O estudo da morfossintaxe ou conhecimento da organização formal do sistema linguístico de uma língua constitui um dos fundamentos da linguística e é comumente denominado de gramática.

Este termo refere-se à organização estrutural da linguagem, incluindo, por sua vez, os conceitos de morfologia, que estuda a estrutura das formas das palavras e de sintaxe, que estuda as funções, os processos combinatórios das frases de uma língua, tendo em vista especificar a sua estrutura interna e funcionamento. (Acosta et. al., 2003).

Tanto a morfologia como a sintaxe têm sido abordadas ao longo dos tempos de forma autônoma. Contudo apesar das diferenças acima referidas, a linguística moderna tende cada vez mais a considerá-las e a estudá-las conjuntamente, sob a denominação de morfossintaxe, entendida esta como a descrição a um só tempo, da estrutura interna das palavras e das regras de combinação dos sintagmas em orações. (Dubois, 1979).

O papel da morfossintaxe nos estudos de psicolinguística infantil remete-nos para o aparecimento das autênticas primeiras palavras produzidas pela criança, no período classificado como holofrásico e telegráfico, caracterizado pela presença de nomes e verbos, sem nenhuma marca de flexão (Sim-Sim 1998).

Oliveira () refere que o desenvolvimento da morfossintaxe começa por volta dos 18 meses e vai-se complexificando até ao seu uso automático, por volta dos 5 anos de idade.

O conceito descritivo de linguagem telegráfica caracteriza-se pela simplificação da linguagem usada pelas crianças eliminando classes gramaticais como, artigos, conjunções, preposições e marcas de plural (Lima, 2000).

Importa salientar que a produção das primeiras palavras representa um esforço para expressar ideias complexas, esforço este que faz com que pareçam algo mais do que palavras soltas.

Contudo, de acordo com Borrás (2005), este tipo de produções não deve ainda ser entendido como um conjunto de demonstrações sintáticas, uma vez que a sintaxe e a morfossintaxe só terão consistência quando a criança for capaz de produzir enunciados de duas palavras, sendo que, para a sua compreensão deverá ter-se em conta o contexto em que se produzem estas frases elementares.

Só no final do período telegráfico é que surgem as palavras de função gramatical como os artigos (o, a,), advérbios (não, sim, onde, aqui), preposições (para, em cima

de), conjunções (que, por que) e ainda as formas flexionadas nas categorias nominais (género e número) e nas formas verbais para assinalar, a pessoa e o tempo.

Por volta dos dois anos, a criança labora com a associação de duas ou mais palavras num só enunciado.

Está, pois, dado o primeiro passo no percurso no desenvolvimento do seu universo verbal que não restringe apenas a palavras únicas. (Lima, 2000). A linguagem não é só palavras, é a capacidade de as juntar em estruturas maiores, em frases e assim sendo o desenvolvimento lexical sobrepõe-se a aquisição de uma nova forma da linguagem, a combinação de palavras de acordo com regras, para orientar significados que superam os significados individuais das próprias palavras (Castro & Gomes, 2000).

Sobre o processo de aquisição morfológica, Sim-Sim (1998), refere que a aquisição da linguagem consiste na apropriação de um sistema regulado por regras, por oposição a uma aprendizagem básica que foi interiorizada relativa aos itens lexicais flexionados. Tal pode facilmente ser compreendido se nos lembrarmos dos erros de sobregeneralização, frequentemente produzidos pela criança ao aplicar a regra às situações de exceção tal o caso de “fazi” ou “pãos”. Podemos deduzir que, se essas formas nunca foram ouvidas pela criança, estas produções demonstram uma clara evidência da capacidade para a extração de regras e consequente generalização.

A criança encontra-se numa fase de desenvolvimento de plena prática de manipulação e apropriação das regras que regulam a língua à qual está exposta.

As concordâncias de género, número e tempo verbal mostram que sabemos alterar as palavras de acordo com a sua função na frase. Isto é, produzir frases corretamente construídas implica desenvolvimento da sintaxe (ordenar as palavras) e da morfologia (alterar a consistência das palavras). No entanto, a evolução da capacidade de combinar palavras e de as alterar não deve ser entendida como um prolongamento do crescimento lexical, pois conhecer muitas palavras é completamente diferente de as organizar em sequências complexas e hierárquicas.

A extensão média do enunciado pode variar entre zero e teoricamente infinito Castro & Gomes (2000). Atendendo à variabilidade de aquisição linguística por vezes deparamo-nos com crianças da mesma idade que apresentam níveis diferentes de desenvolvimento linguístico. Se, numa primeira fase do desenvolvimento linguístico, idade e linguagem se encontram muito próximas, à medida que a criança vai crescendo esta proximidade esbate-se.

Embora a idade cronológica seja um importante período de referência para uma sistematização do desenvolvimento linguístico, também é um facto que quanto mais a idade avança, mais ténues ficam as diferenças ao nível das aquisições linguísticas. Castro & Gomes (2000) afirmam que, por volta dos dois anos, a criança combina regularmente duas ou até três palavras. Porém, a partir daqui deixam de ser fiáveis as limitações cronológicas do desenvolvimento linguístico.

2.5.3. Desarrollo léxico-semántico

A semântica é a dimensão que abrange o conteúdo da linguagem e representa o estudo do significado e combinações de palavras (Acosta et. al., 2003).

De acordo com Faria et al. (2005), o termo semântica deve ser pensado numa grande variedade de questões relacionadas com o significado. Aprender e saber uma língua implica conhecer os significados acordados de determinadas cadeias de sons, sabendo combinar estas unidades, noutras mais vastas, também elas portadoras de significados.

Para Bronckart (1985), a importância desta dimensão na aquisição e desenvolvimento da linguagem afirma-se na medida em que a realidade de uma língua existe, através do conteúdo que esta transmite, uma vez que a criança aprende sob os seus aspetos pragmáticos e semânticos antes dos aspetos morfológicos e sintáticos.

É generalizado que o estudo da avaliação semântica recebeu nesta última década menos atenção que o estudo da morfossintaxe e da fonologia (Acosta et. al., 2003).

O desenvolvimento da dimensão semântica surge em alguns trabalhos (Schlesinger, 1971; Bloom, 1973; Sinclair, 1978) como algo marcadamente vinculado e mediatizado pela existência de pré-requisitos cognitivos, tais como o desenvolvimento motor, que permite à criança apropriar-se, explorar e manipular o mundo que a rodeia; a permanência do objeto e o reconhecimento da existência do objeto por parte da criança, mesmo que este não esteja dentro do seu campo visual; o jogo simbólico entre outros.

A criança sabe que o objeto permanece igual a si próprio e que a palavra, a associação entre significado-significante, entre o objeto e o significado que a criança lhe atribui naquele momento permanece inalterável (Rigolet, 2000).

Por outro lado, investigações realizadas por autores como Rondal (1983), Bruner (1983) ou Del Rio (1985), perspetivando um desenvolvimento mais interativo e

dinâmico da aquisição da linguagem e assente nos contextos e variáveis sócio-afetivas referem que o desenvolvimento da semântica depende da qualidade das interações da criança com o seu meio e de como as pessoas que a rodeiam utilizam a linguagem.

O aumento do léxico vai permitir a generalização dos enunciados de três palavras e o seu progressivo incremento. Segundo autores como Rigolet (2000) e Castro (1997), o aumento da produção lexical e o consequente desenvolvimento do vocabulário são responsáveis pelo enriquecimento diário do nível semântico nestas idades.

Segundo Sim-Sim (1998, pág. 24), a criança aprende a fala e a linguagem, de acordo com a seguinte ordem:

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

2.5.4. El conocimiento sintáctico

A sintaxe estuda a estrutura da frase, a sua ordenação para formar palavras e exprimir conceitos, dentro de um contexto global. A frase por sua vez obedece a regras gramaticais próprias de cada língua, proporcionando uma mensagem perceptível própria da linguagem.

A sintaxe é o ramo da linguística que estuda os processos degenerativos ou combinatorios das frases das línguas nativas tendo, em vista, a sua estrutura interna e funcionamento.

Podemos então afirmar que a sintaxe é uma componente da linguagem que consiste num conjunto de regras de organização das palavras na frase.

Salvia e Ysselduke referem-se a três aspetos que compõem a sintaxe:

As classes de palavras que dizem respeito a nomes, conjunções e advérbios;

A ordem das palavras que na língua portuguesa traduz-se basicamente pela sucessão sujeito – verbo – objeto;

As regras transformacionais que controlam as condições de alteração da composição da frase S–V–O.

As crianças, na sua utilização da língua., podem omitir ou utilizar de maneira incorreta as diferentes classes de palavras, podem desconhecer as regras de ordenação das palavras na frase e ordená-las de forma incorreta. Podemos considerar que a criança adquire consciência sintática quando é capaz de fazer um julgamento das frases em termos gramaticais, relativamente à (des)ordenação, dos seus elementos e quando deteta e corrige irregularidades ou agramaticalidades na combinação das unidades lexicais.

Menyuk, (2000) numa das suas investigações sobre a evolução do conhecimento sintático em crianças com idades compreendidas entre o 1 ano e os 14 anos de idade, constatou que até aos três anos as crianças conseguem uma “organização de enunciados a partir de unidades significativas, não utilizando regularmente formas de flexão e de derivação”, ocorrendo também a “omissão de artigos, conjunções e preposições”, existindo no entanto algumas “regras de ordenação de palavras em frases simples da língua”.

Dos três aos sete anos dá-se a “aquisição de categorias sintáticas na sequência da expansão da frase e o domínio das relações com o sujeito, o verbo e o objeto. Os enunciados desenvolvem-se, começa a inserir artigos, conjunções, preposições e a utilizar as formas regulares de flexão e derivação. É notória a produção e compreensão em determinados contextos verbais, a construção de frases de subordinação e coordenação bem como de frases passivas, a produção supera a total compreensão destas estruturas. (Meynuk, 2000).

2.5.5. El conocimiento semántico

Esta componente refere-se basicamente ao significado das construções linguísticas e na qual estão envolvidos uma diversidade de elementos da linguagem como: o vocabulário, a identificação de sinónimos e antónimos, a capacidade de elaborar definições, a deteção de ambiguidades ou absurdos.

Por volta dos três/quatro anos de idade, a criança já pode conseguir detetar e corrigir anomalias semânticas, quando estas são demasiado evidentes, só um pouco mais tarde, aos cinco/seis anos é que se pode considerar que esta capacidade está adquirida.

Bredart e RondaI (1982), situaram o aparecimento da consciência semântica numa fase relativamente precoce: “o domínio semântico é objeto de reflexão (espontânea ou provocada) da criança, muito antes da componente sintática. (...). A literatura disponível ilustra a relativa precocidade da criança em termos da capacidade de avaliação da dimensão semântica. (...) Só mais tarde e gradualmente é que ela consegue sugerir correções que comportem a componente sintática”

2.6. Definición del concepto de comunicación

A comunicação é um processo através do qual se dá a troca de informação entre dois ou mais intervenientes, envolvendo um código, a transmissão e a compreensão da mensagem. Quer isto dizer que o homem é comunicador por natureza.

Por mais que nos esforcemos em deixar de comunicar não o conseguimos. Os gestos, as expressões do nosso rosto, as nossas ações, as palavras escritas e verbalizadas contêm informação que é decodificada pelas pessoas que estão à nossa volta.

Para que a comunicação tenha êxito é necessário que os interlocutores tenham em comum a utilização do canal de comunicação apropriado (meio de transmissão da nossa mensagem) e o mesmo código (sinais usados para transmitir uma mensagem, por exemplo o braille ou qualquer língua natural).

O ser humano tem capacidade de transmitir informação de diferentes tipos, por diferentes canais e de diferentes modos, para além da linguagem oral ou a linguagem escrita dando assim lugar a diferentes tipos de comunicações: Primárias e secundárias; conscientes e inconscientes; internas e externas; sensoriais e extrassensoriais; físicas e simbólicas, entre outras.

A comunicação permite ao ser humano ser um sujeito livre e criativo nas suas comunicações. Os sistemas de comunicação adquiridos não são exclusivos e podem ser utilizados simultaneamente com os sistemas de comunicação inata. O ser humano é capaz de utilizar paralelamente múltiplos sistemas de comunicação e em níveis distintos: Uns adquiridos pelo processo de aprendizagem da língua, uns conscientes, outros intencionais, outros involuntários bem como os que são inatos, intrínsecos ao ser humano

Comunicação pode ser então definida como um processo complexo e ativo de troca de convencional de símbolos arbitrários e de regras de combinação dos mesmos, representando ideias que se pretendem transmitir através do seu uso e de um código socialmente partilhado, a língua.

Todas as línguas possuem um conjunto infindável de símbolos combinados de forma organizada os quais tornaram possível a troca de mensagem entre os seres humanos (Acosta, Espino, Moreno, Quintana & Ramos, 2003).

A comunicação é um processo tão natural como respirar, comer ou andar. É a força que impulsiona a vida das pessoas e das sociedades:

A comunicação é o ato mais natural e involuntário da existência humana. Não há quem não comunique. Mesmo quem não quer trocar informações ou fazer contacto, já está a expressar a sua vontade. Assim é a Comunicação. A comunicação não se confina à linguagem verbal usada pelos seres humanos”. (Sim-Sim, 2008).

A comunicação é entendida como qualquer outro elemento que integra a sociedade. A comunicação só tem sentido e significado em termos das relações sociais que a originam, nas quais ela se integra e sobre as quais ela influi. Quer dizer que a comunicação que se dá entre as pessoas, manifesta a relação social que existe entre elas. Nesse sentido, os meios de comunicação devem ser considerados, não como meios de informação, mas como intermédios técnicos nas relações sociais.

O primeiro passo da comunicação é a percepção. A percepção é um fenómeno de informação sobre o meio ambiente em que cada indivíduo percepçiona, a informação de forma diferente, porque ambos contam com uma bagagem cultural de diferentes experiências, conhecimentos, crenças, valores, atitudes e signos.

As relações humanas envolvem, para serem estabelecidas, um esforço contínuo de comunicação. É através dela que se dá a possibilidade de partilhar ideias e experiências com base num plano interpessoal. Entender a comunicação como um processo de transferência de significados de um sujeito para outro exige pensá-la como mais do que mera transmissão de dados. Comunicação requer, tanto das pessoas que oferecem pistas ou informações acerca dos seus estados internos, mentais e afetivos, quanto daquelas que as captam, o envolvimento de certas habilidades cognitivas a fim de que a troca de significados seja estabelecido.

Vários autores referem nos seus estudos que a importância da comunicação não-verbal não acaba quando surge a comunicação verbal, pois até em adultos, os meios

verbais e não verbais de comunicação complementam-se de forma a transmitir a mensagem. Observar a linguagem não verbal em crianças é tão importante quanto observá-la no período pré-linguístico (Fernandes, 1996, Bara et al, 2001).

Para Penteado (1993), o processo de comunicação humana pressupõe alguns pontos essenciais: O envolvimento conjunto de parceiros, significados compartilhados, e natureza simbólica. Dentro deste contexto, tal processo está intimamente relacionado com as possibilidades de trocas intersubjetivas, sendo importante pensar como se caracterizam os primórdios da intersubjetividade no desenvolvimento humano.

O conceito de intersubjetividade tem sido utilizado com base em diferentes interpretações, o que, de acordo com Joppling (1993), este conceito tem ocupado lugar em debates filosóficos acerca da dimensão social da consciência humana, além de envolver discussões sobre outros temas relacionados, como impulsos morais, religiosos, significado compartilhado e autoconsciência. O fundamento básico sobre o qual o autor se debruça para caracterizar a existência de uma intersubjetividade precoce, envolve a ideia de que existe intencionalidade coerente e consciência ativa na criança desde o seu nascimento.

Assim, segundo ele, o bebé já nasce com uma capacidade sócio-emocional primária de participar afetivamente nas trocas sociais recíprocas e de aprender através delas.

A Comunicação verbal é indispensável na formação do ser humano em todos os domínios da linguagem verbal. É a fonte proporcionadora de aprendizagens únicas para a criança desde a mais tenra idade, durante o ensino infomal, prolongando-se por toda a sua vida. No entanto, no contexto de ensino formal, verificou-se, durante anos, o predomínio da escrita e da leitura sobre a oralidade.

A comunicação verbal oral é uma função humana biológico-social que nos distingue dos outros animais. Como relembra Lentin (1983), falar é próprio do Homem. Pois o ser humano é dono da palavra. É portador de uma característica única que a criança transporta consigo desde o seu nascimento. Além desta função humana biológico-social, falar é uma atividade corporal, através de um conjunto de órgãos que contribuem para a produção dos sons significativos ou seja a fala. Este engenho permite a produção de uma grande quantidade de barulhos variados, pelo ajustamento da passagem do ar, interrompida ou reduzida e por momentos aberta abruptamente, e ao

mesmo tempo pela formação de quantidades “de câmaras” onde o ar tem pressões variáveis e vibrações diversas. (Cohen, citado por Lentin, 1983).

Comunicar é tudo.

A linguagem é um conjunto de informações, que requer um emissor que codifica/formula e transmite a mensagem e um recetor.

Como referem Franco, Reis e Gil (2003); a linguagem entende-se como “um sistema que a descodifica/compreende (Sim-Sim, 1998; Caldas, 2000).

Peña Casanova (1988), define a comunicação como um processo geral, através do qual uma informação passa de um lugar para o outro, sem especificar o agente nem o modo como o permite fazer.

Para Perelló (1995), a comunicação é a troca mediante um código, de conceitos ou sentimentos entre indivíduos. Pode fazer-se através da linguagem oral e escrita, da mímica, dos gestos, bem como ao sistema de transmissão de informação mediante signos.

Buhler & Laquimiz (1987), baseando-se na teoria da comunicação de Shannon e Weaver (1964), modelo que deu origem ao nascimento da psicolinguística, definem a comunicação como a transmissão intencionada de informação mediante um sistema de sinais. Segundo Acrescentam que, para se produzir comunicação têm que estar presentes cinco elementos: Código, canal, emissor, recetor e mensagem.

A comunicação humana é essencialmente individual, e sendo individual é afetada pela personalidade, o que torna problemático o significado. Obstáculos devidos à personalidade podem apresentar-se como preconceitos, educação, hereditariedade, meio, experiências individuais, estado fisiológico e emocional;

Os obstáculos ao nível da linguagem apresentam-se como, a polissemia, os pleonasmos/exageros, as negativas que afirmam e as afirmativas que negam, as graduações, os rodeios, as gírias, os vícios de linguagem, a universalidade e a complexidade de significados.

Mogford e Bishop, 2002). Bates (1976), usa o termo performativo para descrever a intenção do individuo falante.

Numa perspetiva pragmática será estudado o que se faz, quando se diz e o que se executa dizendo algo, quais as reações e efeitos de uma certa emissão no ambiente e no interlocutor (Fernandes, 1996).

2.7. El desarrollo verbal

A aprendizagem da linguagem oral e escrita são elementos essenciais para as crianças ampliarem as suas possibilidades de inserção e de participação nas diversas práticas sociais.

O trabalho com a linguagem constitui um dos eixos básicos na educação de infância, dada a sua importância para a formação do sujeito, para a interação com as outras pessoas, na orientação das ações das crianças, na construção de muitos conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento.

Aprender uma língua, não é somente aprender as palavras, mas também os seus significados culturais e, através dos mesmos, os modos como as pessoas do seu meio sociocultural entendem, interpretam e representam a realidade.

A ampliação da competência linguística está relacionada com o desenvolvimento gradual das capacidades associadas às quatro competências lingüísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever.

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

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

Quando se fala à criança de “bom”, “mau”, “contente”, entre outros, estes são conceitos nomeados numa abstração de qualidades ou estados, as memórias destes estados esquecem-se, mas, mais tarde a criança irá saber nomear e identificar por analogia.

É importante lembrar que cada criança tem seu ritmo próprio, que pode variar de acordo com vários fatores tais como personalidade, estímulos recebidos, aspetos psicológicos, orgânicos, entre outros. Além disso, para o pleno desenvolvimento da oralidade, além da quantidade de estímulos recebidos, importa também a qualidade com que estes estímulos são oferecidos à criança (Altmann et al., 1997). Os padrões de normalidade do desenvolvimento de linguagem, em função da idade, são os seguintes:

AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA DA LINGUAGEM EXPRESSIVA E RECETIVA DAS
CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Tabela 10: Características do desenvolvimento da linguagem

IDADE	PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM
0 a 3 meses	<ul style="list-style-type: none"> - Vocalizações (repetições de vogais e sons guturais) não linguísticas. - Sorriso reflexo. - Apresenta movimentos corporais bruscos ou acorda ao ouvir estímulo sonoro. - Aquieta-se com a voz da mãe. - Procura fonte sonora com movimentos oculares.
3 a 6 Meses	<ul style="list-style-type: none"> - As vocalizações começam a adquirir algumas características de linguagem, ou seja, entoação, ritmo e inicia-se a modulação de ressonância. - A fase de lalação, aparece por volta dos 3 a 4 meses e distingue-se pela sua fonação lúdica. A criança sente prazer em balbuciar (brincar com os órgãos fono-articulatórios). - Para de chorar ao ouvir música. - Começa a voltar a cabeça em direção a um som lateral e próximo.
6 a 9 Meses	<ul style="list-style-type: none"> - Pré-conversaão. A criança vocaliza principalmente durante os intervalos em que é deixada livre pelo adulto, e também encurta suas vocalizações para dar lugar as respostas do adulto. - Localiza diretamente a fonte sonora lateralmente e indiretamente para baixo. - Responde, quando é chamada. - Repete sons, para escutá-los.
9 a 12 Meses	<ul style="list-style-type: none"> - Localiza diretamente a fonte sonora para baixo. - Reage paralisando a atividade quando a mãe diz "não". - Vocaliza na presença de música. - Compreende algumas palavras familiares, por ex. "mamã", "papa", "bebê". - Compreende ordens simples, por ex: "bate palmas" e dizer "adeus". - Vocalizações mais precisas e melhor controladas quanto à altura tom e intensidade. - Agrupa sons e sílabas repetidas. - Pedre, recebe objetos e oferece-os de volta. - Usa gestos indicativos. - Surge a primeira palavra, muitas vezes não inteligível.
12 a 18 Meses	<ul style="list-style-type: none"> - Surgem as primeiras palavras funcionais que em geral dá-se, um

AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA DA LINGUAGEM EXPRESSIVA E RECEPTIVA DAS
CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

	<p>prolongamento semântico, por ex. chama "cão" a todos os animais.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Crescimento quantitativo de compreensão e produção de palavras. - Localiza fonte sonora indiretamente para cima. - Gosta de música. - Compreende verbos que representam ações concretas (dá, acabou, quer). - Identifica objetos familiares através de nomeação. - Identifica parte as suas partes do corpo. - Utiliza a palavra-chave (usa uma palavra que corresponde a um enunciado completo). - Repete palavras familiares. - Tenta contar.
18 a 24 Meses	<ul style="list-style-type: none"> - Surgimento de frases de dois elementos. - Localiza fonte sonora em todas as direções. - Presta atenção e compreende histórias. - Identifica partes do corpo no outro. - Inicia o uso de frases simples. - Usa gesto representante. - Usa o próprio nome.
2 a 3 anos	<ul style="list-style-type: none"> - Iniciam-se sequências de três elementos, por ex. "menino come pão" (fala telegráfica). - Aponta gravura de objetos familiares descritos pelo seu uso. - Identifica objetos familiares pelo nome e uso. - Aponta cores primárias quando nomeadas (vermelho, azul, amarelo...) - Compreende o "Onde"? "Como"? - Pergunta o quê? - Nomeia ações representadas por figuras. - Refere-se a si mesmo na 3ª pessoa. - Combina objetos semelhantes. - Constitui a frase gramatical simples (com verbos, preposições, adjetivos e advérbio de lugar).
4 a 5 anos	<ul style="list-style-type: none"> - Aumento significativo do número de vocábulos. - Domínio de todos os fonemas da língua. - Conhecimento sintático significativo. - Produção de frases simples e frases complexas.

A palavra não somente designa objetos do mundo externo, ações, traços e relações, mas também, os analisa e generaliza. A palavra é o instrumento de análise da informação que o sujeito recebe do mundo à sua volta. Inicialmente para a criança o

significado da palavra possui um caráter afetivo, ao finalizar a idade pré-escolar e no começo da educação formal, no significado da palavra já se encerram impressões concretas sobre a experiência direta real e prática (Lúria, 1985).

2.8. La evaluación de la comunicación oral en niños de Educación Infantil

2.8.1. La evaluación en el proceso educativo

A avaliação, enquanto elemento integrante e regulador da prática educativa, permite uma recolha sistemática de informação que, uma vez analisada e interpretada, sustenta a toma de decisões adequadas e promove a qualidade das aprendizagens.

A reflexão, a partir dos efeitos que se vão observando, possibilita estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança, individualmente e em grupo, tendo em conta a sua evolução.

Partimos do pressuposto que a avaliação faz parte integrante do processo educativo construído pelos diversos intervenientes, educadores e crianças, pelo que a mesma não pode ser analisada isoladamente, mas sim enquanto parte de um todo (Zabalza, 2000, 2004, 2007a, 2007b).

Como afirma Niza (2006), avaliar significa gerar juízos de adequação e de valor. Avaliar é reunir informação sobre as coisas que com os outros produzimos ou nos apropriamos; é torná-las visíveis, disponíveis, partilháveis.

A avaliação é algo natural do comportamento do ser humano no seu dia a dia. As pessoas fazem avaliações, na forma de apreciações sobre tudo e todos o queo rodeiam, continuamente no decorrer das suas vidas. (Mark, Green & Shaw, 2006). A avaliação é uma necessidade crucial para o ser humano porque lhe serve para orientar, de forma válida as decisões individuais e coletivas (Valadares e Graça, 1998).

Sendo um processo natural no quotidiano das nossas vidas, a avaliação ocorre implícita ou informal nas situações em que a título individual, recorremos às nossas percepções e preferências pessoais. (Fernandes, 2007).

Stufflebeam, (2000, p. 280) define avaliação como: um sistema de investigação sistemática sobre o mérito ou valor de um programa, projeto ou outro assunto de interesse.

Operacionalmente, a avaliação é o processo que delinha, obtém, descreve e procura julgando sobre o mérito do objeto, de forma, a orientar a sua decisão.

Cronbach, citado por Patton (1997) afirma que conceber um processo de avaliação é tanto arte como ciência. A arte e ciência da avaliação pressupõem a criação de um desenho que seja apropriado para uma situação específica, ação ou contexto particular.

2.8.2. La naturaleza de la evaluación

A discussão sobre a avaliação tem como questão central, a adequação do paradigma científico de investigação à natureza da realidade a estudar. “Qualquer que seja o fenómeno, a investigação como processo rigoroso e sistemático de descrever ou interpretar, exige conhecimento tão aprofundado quanto possível dos métodos e técnicas que a permitam desenvolver” (Fernandes, 2007).

A questão da avaliação educacional envolve uma diversidade de aspetos epistemológicos, ideológicos, ontológicos, sociais, pedagógicos, psicológicos, metodológicos e éticos) que enfatizam a sua complexidade e suportam a diversidade de modelos que foram surgindo ao longo do tempo.

A função pedagógica tradicional da avaliação no campo da educação considera a avaliação das aprendizagens. O exercício desta função implica um conjunto de etapas sequenciais que se regulam e atuam integradamente tendo por finalidade a tomada de decisões. Podem ser de diagnóstico das necessidades, interesses ou de pré-requisitos (Ferreira, 2007, p. 23). A sua finalidade principal é a regulação tanto do ensino como da aprendizagem (Sanmartí, 2009, p. 27).

Segundo Viana (1993) “existem, essencialmente duas metodologias diferentes, para a avaliação da linguagem: primeira consiste em analisar o discurso espontâneo das crianças; a segunda, tem a ver com o emprego de situações estruturadas, isto é, de provas especialmente concebidas para o efeito.” (p. 38). O discurso espontâneo consiste no registo de produções linguísticas produzidas pelas crianças em diferentes contextos, o qual será posteriormente analisado.

Também para Rebelo (1993), o desenvolvimento linguístico obedece a etapas de acordo com a idade cronológica da criança, seguindo um panorama de desenvolvimento adequado e dito normal de aquisições linguísticas para cada estágio etário.

Embora as avaliações padronizadas sejam altamente benéficas no sentido de garantir os procedimentos comuns de obtenção de dados para fins de pesquisa, os testes de linguagem padronizada não abrangem todos os aspetos da linguagem e não são sensíveis às variações quase impercetíveis no discurso, ao nível da pragmática, da sintaxe e da semântica (Morrow et al., 2004).

As alterações de linguagem recetiva em crianças em idade escolar ainda têm uma insuficiência de pesquisas sobre intervenções eficazes (Bishop et al., 2006), principalmente quando envolve ensaios controlados.

Muitos atrasos de linguagem podem ser o primeiro sinal de dificuldade notada pelos pais ou professores.

Assim, uma avaliação formal da linguagem é cada vez mais recomendada, mesmo para crianças pequenas, e assim sendo foi nossa intenção criar um instrumento que permitisse uma aplicação fácil e eficaz, para a recolha de dados relativos à etapa de desenvolvimento da criança, ao nível da avaliação das competências linguísticas. Este tipo de abordagem pode ajudar a determinar as necessidades individuais das crianças e assim qualificar a intervenção (Zimmerman & Castilleja, 2005).

A linguagem tem um efeito fundamental ao longo da vida e, como tal, é importante que qualquer perturbação ao seu desenvolvimento normal seja detetado o mais cedo possível. Só a deteção precoce permite a prevenção. Apesar de as crianças poderem apresentar diferentes ritmos no desenvolvimento da linguagem, é fundamental que se definam os limites que configuram o padrão da normalidade. Castro e Gomes (2000) referem que é possível identificar comportamentos que funcionam como sinais de alarme.

Quer a avaliação quer a intervenção fazem parte de um processo evolutivo único, em que a avaliação é a primeira componente do processo de intervenção. Sendo a linguagem tão complexa, é difícil por vezes quantificar e valorizar a alteração do comportamento linguístico.

No desenvolvimento linguístico existem indicadores fruto do trabalho de inúmeros investigadores desta área, que nos permitem observar/avaliar os comportamentos linguísticos, paralinguísticos e não linguísticos, que por exemplo estão

AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA DA LINGUAGEM EXPRESSIVA E RECETIVA DAS
CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

presentes nos processos de compreensão (capacidade recetiva) e na produção (capacidade expressiva) de linguagem verbal, das crianças desta faixa etária dos 3, dos 4 e dos 5 anos, como podemos ver na tabela seguinte.

Tabela 11: Comportamentos Linguísticos ao Nível dos Processos de Compreensão e Produção Verbal

Dominios da Linguagem verbal		Indicadores
Aspetos Supra Segmentais Pragmatico		Fala com expressividade; Tipo de voz: Baixa, alta, monocórdica; Fala com ritmo acelerado, lento, normal; Acentua corretamente as palavras; Utilizar diferentes tipos de entoação.
		Estabelece contacto visual; Utiliza a linguagem para comunicar; Aborda assuntos; Adequa o discurso ao interlocutor e ao contexto; Identifica sinais para tomar a vez; Utiliza diferentes expressões linguísticas de acordo com o contexto/meio.
Fonológico	Recetivo	Discrimina os sons da fala e suas combinações
	Expressivo	Articula os sons da fala isoladamente e em combinações
Semantico (lexical e concetual)	Recetivo	Cumprir ordens; Identifica as representações de objetos, pessoas, ações em imagens; Identifica um entre vários objetos, pessoas e ações; Prediz acontecimentos numa história; Localiza ações na história; Relaciona as personagens com as ações; Define a ideia principal;

AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA DA LINGUAGEM EXPRESSIVA E RECETIVA DAS
CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

		Responde a questões de ordem inferencial; Percebe relações causais, temporais, condicionais.
	Expressivo	Relata acontecimentos; Explica o significado de nomes, qualidades; Descreve imagens; Conta histórias a partir de imagens...; Reconta histórias ou acontecimentos; Substitui palavras por outras equivalentes ou opostas.
Morfosintático	Recetivo	Cumprir ordens.
	Expressivo	Utiliza frases estruturalmente corretas; Utiliza frases com enunciados simples; Utiliza frases com enunciados complexos.

Adaptado de Franco et al., (2003).

As respostas influenciam-se mutuamente pois as questões são interativas e vão determinar os objetivos, o conteúdo e as estratégias de avaliação.

A utilização de um instrumento e os resultados da avaliação é fundamental no encaminhamento quanto à intervenção a adotar, servindo também como fator controlador da sua eficácia.

Quanto ao processo de intervenção e de acordo com Mota (2001), também fazem parte, os objetivos, os conteúdos, os modelos e estratégias, que resultam das seguintes questões: O porquê de intervir sobre a linguagem da criança? Onde intervir? Como intervir?

Aconselha-se o uso de vários contextos sociais e linguísticos, e a junção da escrita e da linguagem falada, a fim de se proporcionar oportunidades de aprendizagem num ambiente natural e com situações pragmaticamente apropriadas (Bishop et al., 2006).

Existem no entanto alguns testes que avaliam especificamente a linguagem expressiva e habilidades de compreensão oral em crianças entre os seis meses e os seis anos e que têm em conta o sexo, classe social e posição na família. Maw et al., (1999); Mudford et al., (2000); Rovers et al., (2000) descreveram, respetivamente, a utilização

do “Reynell Developmental Language Scales-II”, “Reynell Test” e “Reynell Development Language Scales”.

Através da bibliografia consultada encontramos vários instrumentos que avaliam as competências linguísticas nas suas diversas vertentes. Apesar de não conseguirmos ter um acesso sobre as mesmas, nem sendo nossa intenção fazer um estudo sobre cada uma delas fica a revisão bibliográfica sobre os diversos instrumentos existentes e que apresentamos nos quadros abaixo.

Não existem muitos instrumentos de avaliação destinados à população portuguesa.

A razão para essa carência deve-se, em parte, às dificuldades metodológicas para a avaliação da linguagem em idades tão pequenas. Devido à insuficiência de instrumentos que avaliem a componente de compreensão e de expressão da linguagem foram sendo utilizados diferentes recursos de forma a atenuar esta necessidade.

De uma forma informal, os técnicos/avaliadores realizavam as suas avaliações tendo como ponderação os seus conhecimentos e experiências pessoais ou através da utilização de instrumentos que eram traduzidos do inglês para o português.

Tendo em consideração a necessidade sentida a este respeito, foram surgindo nos últimos anos instrumentos de avaliação da linguagem das crianças. Estes instrumentos direccionados em particular para a idade pré-escolar, procuram avaliar a expressão oral e a articulação.

2.8.3. Revisión bibliográfica de instrumentos de evaluación de competencias lingüísticas

Na tabela doze apresentamos os instrumentos existentes em Portugal. Na tabela treze apresentamos uma síntese de testes de avaliação ao nível das competências linguísticas

Tabela 12: Testes de Avaliação da Linguagem em Portugal

Nome do teste	Autores e Data	Idade Alvo	Áreas/Competências Avaliadas
Teste de Avaliação da	E. Sue- Kay,	30 meses-6	Linguagem ao nível da

AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA DA LINGUAGEM EXPRESSIVA E RECETIVA DAS
CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Linguagem na Criança	M. Tavares (2006)	anos.	semântica, morfossintaxe e pragmática.
Prova de Avaliação da Articulação de Sons em Contexto de Frase para o Português Europeu	S. Vicente, S.L. castro, A. Barbosa, I. Gomes (2006).	2 -7 anos	Articulação espontânea de sons da fala e no contexto de frase.
Teste de Avaliação da Produção Articulatória de Consoantes do Português Europeu	I.Falé, I. Faria (2001)	A partir dos 3 anos	Produção articulatória de consoantes.
Teste de Avaliação da Linguagem Oral	I.Sim-Sim (1997)	3-9 anos	Expressão Oral através de itens lexicais, conhecimento de regras sintáticas e metalinguístico
Teste de identificação de Competências Linguísticas	F. Viana (2004)	4-6 anos	Competências linguísticas ao nível do conhecimento lexical, regras morfológicas, memória auditiva e reflexão sobre a língua.
Bateria de provas Fonológicas	A.Silva (2002)	5-6 anos	Capacidade para analisar as palavras nos seus componentes sonoros.
Prova de Avaliação da Linguagem e da Afasia em Português	S.L. Castro, S.Caló, I. Gomes (2007)	A partir dos 5 anos	Competências ao nível do processamento fonológico, leitura, escrita, semântica de palavras e imagens e compreensão de frases.
Teste de Articulação Verbal	I.Guimarães, M. Grilo (1997)	_____	Sons produzidos pela criança Identificando, possíveis perturbações articulatórias

(Extraído de: Andrade (2008); Batista (2009);

AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA DA LINGUAGEM EXPRESSIVA E RECETIVA DAS
CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Tabela 13: Testes de avaliação da linguagem

Nome do Teste	Autores e data	Idade Alvo	Área(s) ou competências Avaliadas
Recetive-Expressive Emergent Language Test	K. Bzoch, D. League, V, Brown (1991)	0-3 anos	Linguagem recetiva e expressiva
Early Language Milestone Scale - Second Edition (ELM-Scale 2)	J. Coplan (1993)	0-3 anos	Linguagem auditiva expressiva; auditiva recetiva e visual.
The Pragmatics Profile of Everyday Communication Skills in Presschool Children	H. Dewart S. Summer (1995)	0-4 anos	Capacidades pragmáticas de comunicação do quotidiano
Communication and Symbolic Behavior Scales Development Profile	A. Wetherby , B. Prizant	0-6 anos	Desenvolvimento da linguagem e da comunicação
Language Use Inventory	C. O'Neill (2009)	0-4 anos	Desenvolvimento da linguagem pragmática
Preschool Language Scale (Fifth edition)	I.Zimmerman, V. Steiner, R. Pond (2011)	0-7 anos	Desenvolvimento da linguagem através de habilidades pré-verbais em interação com a linguagem emergente
	L. Fenson,		

AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA DA LINGUAGEM EXPRESSIVA E RECETIVA DAS
CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Inventario do Desenvolvimento de Habilidades Comunicativas MacArthur	P. Dale; D. Thal, J. Rezwick, E. Bates; J, Reilly J. Hartung, S.Pethick, (1993)	8-30 meses	Competencias lexicais, morfológicas e sintáticas
Peabody Pictures Vocabulary Test	L. Dunn, L. Dunn (1959-1965)	2-6 anos	Conhecimento semântico
Test de Vocabulaire Actif et Passif	J. Delfour D. Huhkens (1980)	3-5 anos	Nível de competência verbal
Preschool Assessement Instrument	M. Blank, S. Rose L. Berlin (1978)	3-5 anos	Capacidades linguisticas da criança
Boehm 3 -Preschool	A. Boehm B. (2001)	3-5 anos	Capacidade de compreensão de conceitos relacionais básicos
Structured Photographic Expressive Language test- Preschool 2	J. Dawson, C. Stont, J. Eyer, P. Tatter Sall, J. Fonkalsned K. Crowley (2004)	3-5 anos	Estruturas morfológicas e sintáticas da linguagem
Joliet 3-Minute Speech and Language Screen (revised)	M. kinzler, C. Johnson (1993)	3-6 anos	Vocabulario recetivo, sintaxe expressiva, voz e competência fonológica
Auditory Skills	C.Geffner, R. Goldman	3-6 anos	Desenvolvimento da linguagem, identificação

AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA DA LINGUAGEM EXPRESSIVA E RECETIVA DAS
CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Assessment	(2010)		precocemente das crianças que se apresentam em risco de défices de habilidades auditivas e/ou dificuldades de alfabetização precoce.
Clinical Evaluation of language Fundamentals Preschool (second edition)	E.Semel E. Wiig W. Secord (2004)	3-6 anos	Linguagem recetiva
Clark-Madison Test of Oral Language	J. Clark, C. Madison (1981-1984)	3-6 anos	Capacidade expressiva da criança
Kindergarten Language Screening Test (second edition)	S. Gauthier, C. Madison (1998)	3-6 anos	Capacidade da criança demonstrar conhecimento pré-escolar comum, como, entender perguntas, seguir ordens, comparar, constatar objetos e usar a fala espontanea
Bracken basic Concept Scale	B.Bracke (1984-1986)	3-6 anos	Aquisição de conceitos básicos
Northwestern Syntax Screening Test	L. Lee (1969-1971)	3-7 anos	Capacidade de processar e reproduzir estruturas e transformações sintáticas
Test of Early language	W. Hresko, D.Reid, D. Hammil	3-7 anos	Performances linguísticas identificando

AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA DA LINGUAGEM EXPRESSIVA E RECETIVA DAS
CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

development	(1981)		as crianças com níveis inferiores às dos seus pares.
Test of Examining Expressive Morphology	K. Shirpley, T. Stone; M. Sue (1987)	3-8 anos	Desenvolvimento morfológico
Comprehensive Assessment of Spoken language	F.Carrow-Wool Folk (1999)	3-6 anos 7-21 anos	Habilidades de processamento da linguagem (compreensão, expressão e recuperação) em quatro categorias da estruturada linguagem: Semantica, sintatica, morfológica e pragmática.
Test of Language Development	P. Newcomer D. Hammil (1977-1982).	4-8 anos	Capacidade de compreensão das palavras, definição de palavras, compreensão de estruturas sintaticas, construção de frase, uso de regras morfológicas, discriminação auditiva
Wepman Auditory Discrimination Test	J. Wepman, W. Reynolds (1986)	4-8 anos	Capacidade discriminatória de fonemas
Clinical Evaluation of	F.Semel		Potenciais dificuldades

AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA DA LINGUAGEM EXPRESSIVA E RECETIVA DAS
CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Language Functions Screening Tests	E. Ewiig (1980-1983)	4-9 anos	identificando crianças que necessitam de uma análise mais profunda.
Pre-Las (2000)	S. Duncan E. De Avilla	4-6 anos	Competencias morfológicas, sintáticas e semânticas.
Assessment of Literacy and Language	L. Lombardino R. Lieberman, J. Brown (2005),	4-9 anos	Linguagem expressiva e as habilidades da linguagem escrita, incluindo a compreensão auditiva, compreensão da linguagem semântica, sintaxe e consciência fonológica.
Illinois Test of Psycholinguistic Abilities	S. kirk; J.McCarthy; W. kirk(1961-1968)	4-8 anos	Capacidades psicolinguísticas, canais de comunicação, processos psicolinguísticos e os níveis de organização,
Test of Phonology Awareness Skills	P. Newcomer, E. Barenbaum (2003)	5-8 anos	Consciencia fonologica
Test for the Reception of Grammar	B.Bishop (2003)	4 anos - adulto	Compreensão da linguagem
Merril Language Screening Tests	M. Mumm, W. Secord, K. Dykstra (1980)	_____	Capacidades linguísticas identificando crianças que necessitem de uma análise mais profunda

Extraído de, Viana (2002); Andrade (2008)

2.8.4. La evaluación en educación infantil

As políticas de educação para a infância têm hoje em dia uma importância fulcral na organização dos sistemas educativos das sociedades atuais. O destaque que se atribui à educação das crianças e a consciencialização da responsabilidade que nesta matéria, a sociedade detém, tem vindo a desenvolver-se num crescente interesse (Miguéns, 2009; Alarcão, 2009).

Em Portugal denota-se, uma preocupação central de proporcionar uma escolaridade prolongada e significativa a todas as crianças e a educação pré-escolar foi tomada nos últimos anos como uma prioridade de política educativa (Abrantes, 2000).

Com efeito, só recentemente a temática, em particular a avaliação das crianças, começou a fazer parte das crenças educacionais dos educadores de infância (Zabalza, 2000).

Algumas razões parecem ter contribuído para o aparecimento de um interesse mais específico relacionada com a avaliação na educação pré-escolar.

Desde logo, este interesse surge devido a uma nova forma de conceber a educação das crianças pequenas e, da própria maneira de conceber a avaliação como elemento fundamental para a tomada de decisões e aperfeiçoamento das práticas educativas.

Os profissionais de educação não valorizavam muito a componente da avaliação das crianças ao nível do pré-escolar, sendo mesmo considerado desnecessário neste nível de ensino (Oliveira-Formosinho e Parente, 2005; Saracho e Spodek, 1997; Zabalza, 2000). A emergência, pelo interesse da avaliação na educação pré-escolar pode ser analisada por duas perspetivas.

A educação pré-escolar passou a ser concebida como a primeira etapa da educação básica (Formosinho, 1996) e como uma estrutura alicerçante da educação e formação ao longo da vida (Vasconcelos, 1997).

Estudos internacionais atribuem uma especial relevância para a frequência de contextos de educação de infância como fator determinante de desenvolvimento das crianças (Schweinhart & Weikart, Sheridan, 2007, 1993; Katz, 1993).

Numa segunda perspetiva poderemos considerar as mudanças ao nível da evolução do conceito de avaliação. As alterações ocorridas no campo epistemológico, ontológico, ético e teórico na avaliação em educação abriram novas perspetivas no

sentido de tornar possível conceber a avaliação como um processo essencial ao serviço da criança e do seu projeto educacional (Hills, 1992).

A avaliação passa a ser entendida como uma componente necessária e integrada no processo educacional (Figari, 2007; Gullo, 1994; Kelly, 1992; Nevo, 2006), holística, capaz de ter em conta o contexto em que se quer avaliar (Berlak, 1992a, 1992b), responsiva a educadores, crianças e pais (Stake, 2000, 2003, 2004, 2006^a; Stake e Schwandt, 2006) e construtivista no sentido de procurar conhecer as conceções dos sujeitos que explicam a realidade que se quer avaliar (Guba e Lincoln, 1989).

CAPITULO III - HIPÓTESIS Y OBJETIVOS

A Educação Pré-Escolar é considerada a primeira etapa de educação básica consignada na lei e a estrutura fundadora de um processo de formação ao longo da vida, que valoriza a formação da criança.

Com o objetivo de explorar e valorizar os conhecimentos sobre o processo complexo e pluridimensional da aquisição e desenvolvimento da linguagem, procuramos com o nosso estudo recolher dados que nos permitam avaliar a linguagem das crianças, nomeadamente sobre a linguagem expressiva e recetiva das crianças da educação pré-escolar.

A aquisição da linguagem é, com certeza, a mais impressionante aprendizagem que o ser humano realiza durante a infância. (Sim-Sim, Duarte e Ferraz 1997). Entende-se aqui por linguagem a capacidade que qualquer ser humano possui para adquirir e usar a língua da sua comunidade.

A aquisição tem lugar durante o período da infância e ocorre de forma natural e espontânea, bastando apenas que a criança esteja exposta e conviva com falantes dessa língua.

É pois para nós muito gratificante seguir esta linha orientadora, que guia todo o nosso processo de investigação e que se relaciona com a questão da comunicação oral de crianças de idades precoces.

Oliveira et al. (2003) esclarece que fazer um projeto de pesquisa é traçar um caminho eficaz que conduza ao fim desejado. É preocupar-se com fatores como embasamento teórico, situação-problema, hipóteses, cronograma e orçamento.

Na elaboração do projeto, não se pode dizer que existam regras preestabelecidas, pois tudo dependerá do tipo de assunto proposto. O nosso é a “Avaliação da Linguagem Expressiva e Recetiva das Crianças da Educação Pré-Escolar”.

Aquilo que as crianças aprendem é determinado em grande parte pelo seu nível de desenvolvimento. Cumulativamente, o modo como as crianças se desenvolvem é determinado por aquilo que aprendem.

Tais aspetos remetem-nos para a educação informal que as crianças adquirem de acordo com os grupos que frequentam. Mas, se nos debruçarmos sob o aspeto formal da

linguagem, remetemo-nos para a primeira etapa sistematizada de ensino e aprendizagem que as crianças iniciam, a educação de infância.

Sabendo que intimamente ligada ao ato de produção linguística tem-se uma atividade mental complexa, torna-se por isso importante conhecer precocemente este processo de desenvolvimento e aquisição linguístico, que aprendemos a dominar tão natural e espontaneamente, que dificilmente pensamos na complexidade que o envolve.

Concetualizamos os objetivos como um elemento importante neste projeto de investigação pois possibilitou-nos fixar metas que pretendemos alcançar através do nosso processo de investigação. Pretendemos comprovar empiricamente cada hipótese e objetivo delineados no nosso estudo.

Torna-se imprescindível definir um objetivo geral operando como questão central desta investigação. Para responder às hipóteses foi traçado o objetivo geral: “Avaliar a Linguagem Expressiva e Recetiva em Crianças da Educação Pré-Escolar”.

Fortin, (1996), refere que “O objetivo é um enunciado declarativo que precisa das variáveis chave, a população alvo e a orientação da investigação”.

Os objetivos específicos concretizam o nosso trabalho e relacionam-se com o estudo descritivo, corporizam os nossos estudos e relacionam-se com as pesquisas descritivas permitindo-nos compreender, o nosso objeto de estudo e abordar as várias perspetivas da problemática apresentada, nomeadamente.

Torna-se também imprescindível definir os objetivos mais específicos, fulcrais para o nosso estudo e que servem de norte a este projeto de investigação, nomeadamente:

Criar um instrumento de avaliação para a linguagem recetiva e expressiva (Grelha de observação);

Verificar a aplicabilidade da Grelha de Observação;

Verificar o perfil funcional da comunicação (linguagem recetiva e expressiva) das crianças das faixas etárias entre os três e os cinco anos, da educação pré-escolar;

Analisar o perfil funcional da comunicação dos participantes, observando as correlações entre os aspetos pragmáticos da linguagem e as variáveis: idade cronológica da criança, género, tipo de escola frequentada, nível económico da família, habilitações literárias dos pais.

De acordo com Fortin (1999, p.p. 101), “O objetivo do estudo visa a verificação da teoria, o investigador formula uma hipótese a partir de uma preposição teórica, que é

verificada com a ajuda de dados estatísticos a fim de rejeitar ou confirmar a sua hipótese”.

Com base nos objetivos propostos, foram delineadas rotas metodológicas, com a opção por uma metodologia quantitativa, como técnicas de recolha de dados; da análise estatística e da análise de conteúdo, como técnicas de análise de dados.

Optamos pelo método quantitativo na medida em que nos permitirá controlar e delimitar o problema de investigação, anulando os resultados estabelecidos por variáveis estranhas, permitindo quantificar as respostas obtidas no estudo descritivo mediante técnicas estatísticas dos resultados obtidos com a grelha de observação através da análise descritiva às variáveis em estudo. Essa análise proporcionar-nos-á um primeiro momento de leitura sobre os resultados que irão ser sintetizados em tabelas.

A sequência da apresentação e análise dos resultados consistirá na exploração transversal dos dados obtidos com as Grelhas de Observação no sentido de experimentar uma maior profundidade empírica de todo o processo, consolidando aspetos bibliográficos e de outros estudos.

Para a formulação do instrumento de avaliação por situações complexas, foi necessário identificar as competências a avaliar a situação integradora que as abrange, identificando posteriormente os recursos a ser mobilizados para a sua resolução.

Sendo que, um instrumento de rastreio deve estar disponível para uma população abrangente e diversificada, a apropriação e a sensibilidade cultural de qualquer instrumento construído para esse efeito é ainda mais relevantes e fundamental (Pomés, 2012).

Através do discurso espontâneo das produções linguísticas produzidas pelas crianças em diferentes contextos, o docente retirará os dados necessários para o preenchimento da grelha de observação, os quais serão posteriormente analisados.

Não se apresentando como um fim em si mesmo, como refere Peralta (2005, p. 237), com o tratamento de dados procuramos a resposta justificada, para o problema que enunciámos, “A avaliação da linguagem recetiva e expressiva das crianças da educação pré-escolar”.

Retiraremos conclusões sobre os resultados obtidos após o tratamento de dados, recorrendo à análise estatística descritiva e inferencial.

Através destes processos, procuraremos gerar um conhecimento generalizável (Moreira, 2006), ou seja, apresentar uma forte validade externa (Serapioni, 2000).

A possibilidade de generalização, ainda que leve a um afastamento da singularidade, permite que o conhecimento seja útil e valioso numa maior variedade de situações (Moreira, 2006).

Através da análise de dados quantitativos é nosso objetivo descrever a distribuição dos diversos intervenientes pelos diversos valores das variáveis e descrever a relação entre as variáveis.

Através de estudos quantitativo-correlacionais, procuraremos compreender e prever fenómenos, quer por referência a construtos internos (nomeadamente testes) e externos (com relação a variáveis do contexto) (Almeida & Freire, 2000).

O uso de metodologias quantitativas facilitam-nos o acesso a grandes números, oferecendo assim uma visão global da realidade em estudo, por outro, o acesso particular à realidade vivida por esses docentes será transmitida para nós, através dos dados contidos no instrumento de observação.

Justifica-se a escolha de observações controladas pois e segundo Escosteguy (1999), são estudos experimentais usados como aferidores dos métodos de pesquisa em epidemiologia, a melhor fonte de evidência científica disponível e a melhor fonte de determinação da eficácia de uma intervenção.

Nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo criar um instrumento para avaliação da compreensão da linguagem oral, linguagem recetiva e expressiva, em crianças da educação pré-escolar de várias instituições de Portugal Continental.

Como refere Westerlund et al., (2006), as combinações de avaliação da linguagem expressiva e recetiva tendem a ser mais eficazes e reproduzem com maior perceptibilidade as autênticas habilidades linguísticas dos indivíduos.

Assim, optámos por ser objeto de estudo da nossa investigação, a Avaliação da linguagem expressiva e recetiva nas crianças da educação pré-escolar cujo estudo, realizado diferentes instituições com jardins de infância, pertencentes a várias localizações geográficas de Portugal Continental, nomeadamente: Norte de Portugal (Braga), do Centro (Santarem), da Área Metropolitana de Lisboa (Lisboa, Sesimbra), do Alentejo (Santiago do Cacem e Évora), do Algarve (Faro), das Regiões Autónomas da Madeira (Funchal) e da Região Autónoma dos Açores (Ilha do Pico e de S. Miguel), nos irá permitir obter dados sobre esta questão de investigação.

O nosso estudo tem como objetivo registrar para avaliar a linguagem expressiva e recetiva entre as crianças da educação pré-escolar. A natureza do problema e das questões de investigação pressupõe um estudo observacional.

Através do nosso estudo iremos ter em consideração que a hipótese pode ser supostamente a resposta ao problema a ser investigado, que depois da pesquisa científica é um princípio que se forma e que através da ajuda de testes estatísticos vai permitir rejeitá-la ou confirmá-la.

Como refere, Fortin (1999, p.p. 102), “Uma hipótese é o enunciado formal das relações previstas entre duas ou mais variáveis. É uma predição baseada na teoria ou numa porção desta”, ou seja que uma hipótese expressa a relação entre uma variável independente e uma dependente.

Segundo Fortin (1999, pág.37), “a variável independente é a que o investigador trabalha num estudo experimental para medir o seu efeito na variável dependente.” Então a variável independente supostamente define, influencia ou causa mudança do valor da variável dependente.

Tambem no nosso entender as variáveis e as hipóteses apresentadas, no nosso estudo serão a base da expansão dos nossos conhecimentos acerca do nosso objeto de estudo e assim poderemos obter respostas que apoiem ou contestem, os nossos resultados.

Uma hipótese é um enunciado formal de relações previstas entre duas ou mais variáveis... que são observáveis, mensuráveis e que podem ser analisadas estatisticamente.” (Fortin, 1996, pág.102, 103).

Ainda segundo a mesma, “... a investigação científica serve para descrever acontecimentos, verificar dados ou hipóteses, prever e controlar fenómenos. O rigor e a sistematização devem estar presentes em qualquer investigação. A descrição..., a verificação de hipóteses e a clarificação das relações entre os fenómenos são características da investigação.” (Fortin, 1999: 22).

Os objetivos têm um caráter mais descritivo em relação às hipóteses formuladas e apresentados de forma expositiva e afirmativa. É nosso propósito procurar que cada, hipótese e objetivo sejam comprovados empiricamente.

Tendo como pano de fundo esta realidade, a definição da nossa amostra foi delineada em estreita ligação com os objetivos teóricos”. (Ferreira, 1999: 184, in Silva, Augusto Santos, Pinto José Madureira, 2001).

Ao observarmos as crianças que fazem parte da amostra do estudo empírico pretendemos com a nossa investigação em contexto pré-escolar, verificar se determinadas variáveis influenciarão ou não, de forma positiva ou negativa, o desempenho comunicativo das crianças.

O interesse pelas questões da linguagem e a constatação enquanto docente que vivência, contextos pré-escolares, problemáticos, nesta área conduziram à perceção da necessidade de conhecer/avaliar o desenvolvimento da linguagem em idades tão precoces.

A motivação pessoal e impulsionadora do tema a estudar aparece sustentabilizada e reforçada através dos estudos nacionais efetuados por Bairrão, Felgueiras, Fontes, Pereira & Vilhena (1998) e por Dias (2001), que apontam para um aumento da população infantil com perturbações da linguagem em contextos escolares e ainda pela igual necessidade sentida por diferentes técnicos (professores, educadores, entre outros) em encontrar um meio eficaz de identificação/avaliação de crianças tão pequenas que podem indiciar/apresentar problemas nesta área e que por isso podem requerer uma intervenção reabilitadora e educacional precoce.

É pois, neste contexto, que sublinhamos a necessidade da existência de instrumentos que, nos possibilitem uma avaliação precoce da linguagem, de forma a podermos intervir eficaz e atempadamente, sobretudo com as crianças que de algum modo poderão ser suscetíveis de vivenciarem experiências pobres, ou mesmo desprovidas de estimulação linguística que consequentemente, podem contribuir negativamente para o processo natural do seu desenvolvimento.

O estudo que agora se apresenta integra-se neste projeto de validação de um instrumento, Grelha de Observação e que nos permitirá obter dados que nos sirvam o segundo objetivo deste estudo ou seja, avaliar as crianças da educação pré-escolar ao nível da linguagem recetiva e expressiva em função de um conjunto de variáveis dependentes como a Linguagem Expressiva e Recetiva e as variáveis independentes, a idade das crianças do pré-escolar (3, 4, 5 anos), o género, (meninos e meninas); as regiões de Portugal, o nível socioeconómico dos pais e as habilitações literárias dos pais, que a investigação mostra serem relevantes.

Este estudo refere-se aos dados recolhidos através do instrumento de observação para idades iguais ou superiores a 36 meses e preconizamos, obter os dados referentes a

uma amostra total prevista para cerca de 567 indivíduos recolhidos em Portugal Continental e nos Arquipélagos dos Açores e da Madeira.

Assim o presente estudo inserido numa linha de investigação sobre a aprendizagem humana pretende responder às seguintes questões:

Se a linguagem recetiva e expressiva das crianças das idades entre os 3 e os 5 anos de idade está dentro dos parâmetros normais atendendo ao seu nível etário e estadio de desenvolvimento.

No sentido de responder aos objetivos e hipóteses formuladas, optou-se por um estudo de carater quantitativo, transversal e descritivo-correlacional uma vez que se pretende assim estudar fenómenos através do conhecimento da existência ou não de relações e não determinar a existência de relações de causa-efeito.

Nesta investigação e para compreender a situação em estudo serão utilizadas análises estatísticas para determinar possíveis relações entre conceitos (Fortin, 2003).

No que concerne à análise dos dados recolhidos é nossa intenção analisar as produções da linguagem expressiva e recetiva das crianças dos três anos, dos quatro anos e dos cinco anos de idade.

Com a finalidade de explorar a relação das variáveis da amostra delinearam-se as seguintes hipóteses, para o plano de investigação nomeadamente:

Se há diferenças entre a linguagem recetiva e expressiva e o grupo etário; se ao nível da linguagem recetiva e expressiva das crianças, entre os 3 e os 4 anos se se verificam diferenças; entre os 4 e os 5 anos de idade, na amostra global de todas as crianças e de todas as regiões se existe diferenças, estatisticamente significativas; se a idade cronológica, género, nível económico da família e escolaridade dos pais influenciarão de forma positiva ou não, o desempenho comunicativo da criança ao nível das duas variáveis. Se existe uma correlação ao nível das habilitações do pai com as crianças e/ou da mãe em relação à linguagem expressiva e recetiva.

Se o nível sociocultural e económico das famílias envolve dimensões que podem ter influência indireta no desenvolvimento da criança.

Se existe variações ao nível da linguagem recetiva e expressiva, nos dois géneros. Ao nível da linguagem recetiva e expressiva e o grupo etário; através da análise de variância de via única ANOVA confirmar se existe diferenças estatisticamente significativas em relação aos três grupos etários estudados. Verificar se as crianças do grupo de estudo têm uma comunicação adequada ao seu nível etário e

estádio de desenvolvimento, quer sejam meninos ou meninas, no que concerne à linguagem expressiva e recetiva.

Se existe variações entre a linguagem Expressiva e Recetiva, por região; entre as crianças que vivem em regiões mais pobres, que pelas suas características em termos de localização geográfica e pelo nível económico das famílias se existe diferenças em relação às regiões denominadas de citadinas.

Se os scores variam, por grupo etário na linguagem recetiva e expressiva, se há diferenças entre os meninos e as meninas e entre as crianças de 3 anos e as de 4 anos; entre as crianças de 4 anos e as crianças de 5 anos.

Segundo Quivy Campenhoudt (1998), o problema a ser discutido é exposto através da questão inicial, do nosso objeto de estudo, sendo posteriormente, toda a investigação desenvolvida de acordo com o mesmo.

Na amostra deste estudo foram incluídas crianças integradas em instituições pré-escolares. Como critérios foram considerados:

Frequentar estabelecimentos da educação pré-escolar;

Não apresentar necessidades educativas especiais, patologias de caráter permanente.

Ter idade cronológica entre os três e os cinco anos e onze meses.

O plano amostral foi elaborado de acordo com os seguintes objetivos:

Obter uma amostra representativa da população

Possibilitar a aplicação da Grelha de Observação.

Proceder à Validação da Grelha de Observação.

Para conseguirmos atingir os objetivos que delineamos para esta investigação seguimos requisitos e patamares de varias etapas: Recorremos a uma revisão bibliográfica para nos alimentarmos de informação científica sobre a nossa problemática, construímos um instrumento denominado Grelha de Observação para podermos obter dados referentes á nossa amostra

Os itens formulados foram posteriormente sujeitos a um processo de análise e seleção, quantitativa, durante o qual alguns itens foram reformulados ou eliminados.

A análise do instrumento de observação englobou dois procedimentos. Em primeiro lugar, recorreu-se à consulta de especialistas (Almeida & Freire, 2000), com vista à validação de construto, tendo-se levado a cabo um processo de acordo entre juízes, o que ajudou no esclarecimento de alguns pontos e itens.

Mediante técnicas estatísticas iremos analisar os resultados obtidos com a grelha de observação através da análise descritiva às variáveis em estudo.

A análise proporcionar-nos-á um primeiro momento de leitura sobre os resultados que irão ser sintetizados em tabelas. Os dados quantitativos, como os que serão obtidos através da grelha de observação apelam à análise estatística.

A Grelha de Observação de Competências ao nível da Comunicação Oral, é uma grelha com sessenta e quatro itens (64), sendo 32 itens relativos à linguagem recetiva e 32 itens relativos à linguagem expressiva, para avaliar as crianças, dos 3 aos 5 anos.

De forma a responder ao nosso objecto geral e aos específicos de estudo, a grelha contém uma primeira página com as informações referentes ao estudo para informar os docentes, os dados referentes ao aluno, como a idade, sexo, língua materna; em relação aos pais, como habilitações literárias e profissão; em relação ao meio geográfico, como a localização do jardim-de-infância, se é meio rural ou urbano e por fim o nível socioeconómico familiar.

A grelha, contém uma segunda parte com dois blocos: O primeiro está relacionado com a linguagem recetiva e o segundo bloco refere-se à linguagem expressiva, de forma a podermos tirar conclusões de acordo com as nossas hipóteses.

Torna-se necessário a implementação de instrumentos de rastreio formais, validados, também para crianças com desenvolvimento dentro do esperado, e direccionados a uma área específica na medida em que os mesmos poderão ser úteis, para os profissionais da educação e uma vez que as suas famílias podem beneficiar de uma maior consciencialização de aspectos do desenvolvimento e expectativas comportamentais.

Com a construção desta grelha pretende-se aferir a sua eficácia e pertinência junto das crianças da educação pré-escolar, como um instrumento de diagnóstico na avaliação educativa, valorização das aprendizagens e assim obter-se dados fidedignos e científicos relativos ao nível das competências linguísticas de cada criança.

A estatística tem como base a teoria da probabilidade, “o instrumento adequado para trabalhar o aleatório” (Minayo & Sanches, 1993: 241); ao construirmos um quadro que explique fenómenos com fortes flutuações aleatórias, usamos a probabilidade para desenvolver as implicações práticas da mesma.

Pretendemos generalizar os resultados de uma amostra para uma população mais ampla, tratando-se, nesse caso, de estatística inferencial.

Pretende-se relacionar uma variável em estudo com uma segunda variável, sendo que nesse caso se faz uso da análise bivariada; incluiremos os testes de significância, que avaliam a extensão da diferença entre dois grupos, e os coeficientes de correlação que analisam a variação simultânea dessas características.

Com a análise multivariada destina-se a estudar a relação entre vários grupos e/ou características (Poeschl, 2006).

Os testes estatísticos são de grande utilidade para a comparação de grupos de dados, aferindo a probabilidade de as diferenças verificadas se deverem ao acaso, e proporcionando assim base para a confirmação ou infirmação de hipóteses ou inferências (Tuckman, 2000).

A sequência da apresentação e análise dos resultados consistirá na exploração transversal dos dados obtidos com as Grelhas de Observação no sentido de experimentar uma maior profundidade empírica de todo o processo, consolidando aspetos bibliográficos e de outros estudos.

No presente estudo, fazemos uso da análise estatística para analisar os dados quantitativos, obtidos através do preenchimento da grelha pelos docentes e referentes às performances comunicativas das crianças do pré-escolar.

Recorremos a estatísticas descritivas para descrever a amostra e os resultados obtidos para cada item. Utilizamos ainda alguns procedimentos inferenciais, nomeadamente testes de hipóteses e correlações.

Juntamente com a análise estatística, a análise de conteúdo é a técnica mais utilizada no âmbito das ciências sociais, podendo esta incidir sobre diferentes discursos (Pacheco, 2006), no presente caso, faremos as transcrições dos dados obtidos através do instrumento de avaliação, para uma matriz.

É crucial verificar e aferir se o instrumento de avaliação tem consistência e fiabilidade, para as funções que se pretende avaliar.

A determinação de fiabilidade foi realizada pelo método de consistência interna calculada pelo Alfa de Cronbach com recurso ao pacote estatístico SPSS 22, para mensurar a confiabilidade.

A análise de conteúdo pode servir duas funções: uma função heurística (análise de conteúdo movida pela descoberta) e uma função de administração de prova (verificação ou infirmação de tratamento de dados proposto por Rubin e Rubin (2005). Esta análise ocorre ao longo de duas fases em que procuraremos responder aos objetivos

da investigação comparando conceitos e temas entre entrevistas; esta fase passa por uma elaboração teórica.

Posteriormente à recolha dos dados, a análise ocorrerá ao longo de vários passos, que por vezes, podem se sobrepor. A primeira dessas fases é o reconhecimento das categorias de análise: Conceitos (palavras que representam uma ideia importante para o objetivo da investigação), temas (afirmações e explicações sumárias, que podem apresentar relações entre conceitos) e acontecimentos.

Em qualquer trabalho de investigação, no campo das ciências sociais e humanas, as preocupações de natureza ética devem ser consideradas cuidadosamente, uma vez que tem como objeto o comportamento de seres humanos “pode dificultar, prejudicar, perturbar, tornar-se enganoso, ou afetar, de qualquer outro modo, negativamente, a vida dos que nele participam” (Tuckman, 2000: 19).

A amostragem tem um impacto importante sobre a qualidade dos resultados, devendo ser, o mais possível, representativa da população.

A significância das inferências que possam vir a ser feitas, passam sem dúvida, pela qualidade das amostras, junto das quais, os dados foram recolhidos. A significância de uma amostra refere-se ao número de elementos que a constitui, ao passo que a sua representatividade se refere à sua qualidade (Almeida & Freire, 2000).

Aferimos indicadores que nos permitem observar/avaliar os desempenhos linguísticos, que estão presentes nos processos de compreensão (capacidade recetiva) e produção (capacidade expressiva) da linguagem oral. (Franco et al., 2003). Examinámos como algumas variáveis, definidas, se relacionam entre si, de forma a influenciar ou não, as produções orais das crianças em estudo.

A partir do exposto acima, dos dados da literatura e da necessidade de aprofundar os conhecimentos sobre esta investigação, a pesquisa teve por objetivo traçar o perfil comunicativo (habilidades comunicativas e interacionais, compreensão/expressão verbal e aspetos do desenvolvimento cognitivo) de crianças entre os 3 anos e os 5 anos, com desenvolvimento normal da linguagem fazendo correlações com as variáveis principais, linguagem expressiva e receptiva, faixa etária e género.

A distinção, mais significativa dos itens da grelha centram-se sobre os sistemas de linguagem específica, incluindo fonologia, morfologia, sintaxe e organização semântica.

Através da presente pesquisa, cujo objetivo geral será o de verificar se o desempenho da linguagem recetiva e expressiva em crianças da educação pré-escolar, considerando as idades cronológicas de desenvolvimento e de emergência concluir se, comparando-se a idade do desenvolvimento e idade cronológica com as áreas de compreensão e expressão da linguagem, existem níveis similares dos padrões considerados normais para as etapas de desenvolvimento.

Tambem pretendemos verificar se a cognição, a linguagem e o desenvolvimento, estão em sintonia, não apresentando problemas articulatórios desadequados ou significativos dentro dos parâmetros designados de normais para cada estágio etário, estudado; se a sua fala é inteligível e mostram possibilidade de crescimento da linguagem expressiva e recetiva.

Para o instrumento de recolha de dados a aplicar no estudo de campo foi desenvolvido, um procedimento de amostragem, adequado às características do instrumento em questão: as crianças da educação pré-escolar de diferentes regiões de Portugal.

Face aos resultados encontrados iremos dar resposta à nossa questão de investigação.

A definição de objetivos coerentes, a articulação de conteúdos que possibilitem alargar os interesses do grupo, a planificação e a realização de atividades que promovam aprendizagens diversificadas, ao nível da expressão e comunicação oral das crianças, são uma mais valia para proporcionar às crianças um desenvolvimento coerente, assente em alicerces bem definidos sobre o que se quer avaliar, como se vai avaliar, e o que pretendemos avaliar.

Seguindo esta nossa linha de pensamento, o papel da escola é fundamental para o desenvolvimento psicológico da criança.

No processo de aquisição da linguagem verbal a criança confronta-se com diferentes situações linguísticas que serão fundamentais para o aumento de vocabulário e aliadas às vivências e experiências da escola o seu desenvolvimento intelectual será antecipado qualitativamente.

É preocupação da escola em assumir um papel fundamental na educação dos indivíduos. A educação pré-escolar, ao contrário do ensino formal, não é de frequência obrigatória, nem tem por enquanto um currículo formal; é um sistema aberto e com um currículo flexível.

Compete a cada educador de infância gerir as opções metodológicas, organizando o ambiente educativo, de forma a adequar as práticas às necessidades das crianças, das suas famílias e da comunidade educativa, numa perspectiva sistémica e ecológica.

Neste âmbito é comprovadamente necessário haver técnicas, instrumentos de avaliação, simples, de fácil acesso, fiáveis, para anotar dados face aquilo que cada educador pretende avaliar com o seu grupo de forma a ter uma visão de possíveis dificuldades dos alunos, tomar medidas de intervenção para intervir ou superar algum obstáculo que esteja a inviabilizar o bom desenvolvimento de cada criança.

Os estudos longitudinais sobre o impacto da educação de infância evidenciam que só uma provisão de qualidade tem impacto duradouro na vida atual e futura da criança, no seu sucesso educativo e na sua integração social (Schweinhart e Weikart, 1993; Sylva et al., 2003).

A educação pré-escolar, devido ser de carácter facultativo, manteve durante muito tempo, uma certa distância em relação ao sistema escolar formal, o que permitiu espaços de interação, oportunidade de aprendizagem e de socialização, mais do que a prossecução de aprendizagens formais (Ruivo, 1992).

Também e segundo diversos autores a educação pré-escolar é considerada como o início da educação formal, sendo considerada como a primeira etapa na educação básica. É nos estabelecimentos de jardim-de-infância que as crianças fazem aquisições que lhe vão ser importantes para as aprendizagens futuras.

Embora reconhecendo que a educação pré-escolar encerra uma realidade multifacetada, definimo-la, como um conjunto dos serviços, complementares e, ou supletivos da acção familiar e em estreita articulação com a família, que se destinam às crianças com idades compreendidas entre os três anos e os cinco/seis anos, idade de ingresso no ensino formal.

Ao definirmos os nossos objetivos e confirmar as nossas hipóteses é nossa preocupação implementar cada vez mais, qualidade na educação de infância pois esta também constitui, uma das prioridades de muitos outros países a nível mundial.

A educação pré-escolar constitui o primeiro contacto com a instituição escolar, socialização secundária, para uma grande maioria das crianças.

O nosso estudo tem como objectivo compreender e registar as trocas da comunicação oral entre as crianças da Educação Pré-Escolar.

Com efeito, só recentemente a temática, em particular a avaliação das crianças, começou a fazer parte das crenças educacionais dos educadores de infância (Zabalza, 2000).

Algumas razões parecem ter contribuído para o aparecimento de um interesse mais específico relacionada com a avaliação na educação pré-escolar.

Desde logo, este interesse surge devido a uma nova forma de conceber a educação das crianças pequenas e, da própria maneira de conceber a avaliação como elemento fundamental para a tomada de decisões e aperfeiçoamento das práticas educativas.

Os profissionais de educação não valorizavam muito a componente da avaliação das crianças ao nível do pré-escolar, sendo mesmo considerado desnecessário neste nível de ensino (Oliveira-Formosinho e Parente, 2005; Saracho e Spodek, 1997; Zabalza, 2000). A emergência, pelo interesse da avaliação na educação pré-escolar pode ser analisada por duas perspetivas.

A educação pré-escolar passou a ser concebida como a primeira etapa da educação básica (Formosinho, 1996) e como uma estrutura alicerçante da educação e formação ao longo da vida (Vasconcelos, 1997).

Estudos internacionais atribuem uma especial relevância para a frequência de contextos de educação de infância como fator determinante de desenvolvimento das crianças (Schweinhart & Weikart, Sheridan, 2007, 1993; Katz, 1993).

Históricamente a civilização humana adquiriu primeiramente o sistema da linguagem oral para ouvir e falar. A linguagem, a palavra é o símbolo de uma ideia, de uma experiência concreta que nos diferencia dos demais seres vivos.

CAPITULO IV – DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

“O desenho é um conjunto de diretivas associadas ao estudo escolhido. Tem por objetivo controlar as potenciais fontes de enviesamento, que podem influenciar os resultados do estudo”. (Fortin,pág.132).

No nosso entendimento, o desenho da nossa investigação consiste num plano lógico organizado por nós, que propõe-se obter respostas válidas às questões ou às hipóteses formuladas, possibilitando-lhe assim retirar conclusões claras e verdadeiras.

4.1. Justificación

Ao longo dos últimos anos, as instituições de educação pré-escolar alcançaram destaque, devido à diversidade e riqueza das suas contribuições no desenvolvimento das crianças.

Como refere Gaspar (2004) “a qualidade destes contextos formais de educação está diretamente relacionada com um bom desenvolvimento intelectual/cognitivo e social/comportamental das crianças, transformando o investimento numa educação pré-escolar de qualidade como uma das formas mais eficazes de acabar com ciclos de exclusão social, desvantagem e pobreza” (p. 259).

A questão da comunicação oral das crianças desta faixa etária em contexto pré-escolar afigurou-se-nos ser uma área a valorizar, uma vez que as investigações e os estudos realizados neste âmbito são ainda reduzidos.

Com o estudo que agora se apresenta considerámos que o trabalho com a construção de uma grelha de observação/ avaliação, nos permitiria obter dados que servissem o segundo objetivo deste estudo, ou seja, a avaliação das competências comunicativas ao nível da linguagem expressiva e recetiva das crianças de idades dos 3, dos 4 e dos 5 anos portuguesas, em função de um conjunto de variáveis que a investigação mostra serem relevantes:

Se o instrumento de avaliação tem consistência e fiabilidade, para as funções que se pretende avaliar;

Neste projeto de investigação apresentamos, o perfil dos alunos de 3 anos, 4 anos, 5 anos ao nível da linguagem expressiva e recetiva. Para tal criamos uma grelha de observação que nos permitiu a recolha dos dados da nossa amostra.

Esta pesquisa tem por finalidade obter dados sobre a comunicação oral das crianças da educação pré-escolar, em catorze jardins de infância.

Efetuamos uma panóplia de pesquisas bibliográficas, de artigos científicos, livros, trabalhos publicados e apresentamos alguns que consideramos relevantes na nossa tese, enquadradas no nosso estudo.

Fazemos referência a alguns trabalhos publicados recentemente ou consultados por nós os quais ajudaram a dignificar e, na construção da nossa tese doutoral, nomeadamente, a Lei Nº 5/97 de 10 de fevereiro, Lei-Quadro do Sistema Educativo Português emanado pelo Ministério da Educação Português, que consultamos para aferirmos os princípios fundamentais preconizados para a educação pré-escolar, nomeadamente, no que concerne às instituições de educação pré-escolar e o seu papel no desenvolvimento da criança, como primeira etapa da educação básica e complementar da família promovendo, a formação, o desenvolvimento da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser livre, autónomo e solidário. Também consultamos algumas obras da autora, Sim-Sim (1997,1998, 2008), para perceber e retirar informação sobre a aquisição e desenvolvimento das competências linguísticas, da importância das instituições pré-escolares no desenvolvimento da criança, assim como os autores, Vigotsky (2000), Rondal et al. (2007), Andrade (2008), numa abordagem de uma perspetiva da aprendizagem da linguagem e o papel da escola na aprendizagem da linguagem; Como a criança aprende a linguagem e a sua relação com o pensamento e as bases neurológicas para a aquisição da linguagem.

Através da consulta das obras de Vigotsky (2000), Costa & Santos (2003), Papalia, Olds & Feldman (2001) retiramos informação sobre as ideias de vários autores e percussores, das diferentes correntes filosóficas e psicológicas, que segundo os mesmos explicam, como é realizada a aquisição da linguagem pela criança. Da obra de Lima (2000), Andrade (2008) retiramos alguns extratos nos quais são referidas, as várias etapas do desenvolvimento da criança e as suas respetivas aquisições, ao longo da infância.

Consultamos o livro Os Três P, Precoce, Progressivo, Positivo Comunicação e Linguagem para uma Plena Expressão para refletirmos sobre a aquisição da linguagem oral (Rigolet, S., 2000) debruçamo-nos sobre algumas temáticas, nomeadamente no que concerne às suas dissertações sobre a aquisição e desenvolvimento da linguagem pelas crianças, desde tenra idade.

Debruçamo-nos sobre a teoria de Bloom e Laher (1978), in Franco et al., (2003): Handbook, Mota (2001), para conferir consistência, sobre a avaliação, da existência de indicadores que nos permitem avaliar/observar os desempenhos linguísticos, ao nível da compreensão e produção, da linguagem verbal nas crianças. A forma como os indivíduos utilizam os seus recursos linguísticos para comunicar. No mesmo âmbito também consultamos as obras de Andrade (2008), Batista (2009), para realizarmos uma pesquisa e revisão bibliográfica, sobre os instrumentos existentes utilizados em Portugal. Consultamos ainda muitos artigos científicos e outras obras e que constam da nossa bibliografia.

A necessidade, desde muito cedo, de implementar aprendizagens adequadas e significativas para todas as crianças, revela-se um processo muito complexo.

Os estilos de ensino são muito importantes em todo o processo do ensino-aprendizagem. Para Sánchez et al. (1983), o estilo de ensino é o modo ou a forma que se adota nas relações entre os elementos pessoais do processo educativo e que se manifestam através do estilo de ensino do professor para transmitir a matéria.

Já para Delgado (1992), o estilo de ensino é o modo adotado, nas relações didáticas entre os elementos pessoais do processo ensino-aprendizagem, tanto a nível técnico e comunicativo, como ao nível da organização do grupo de alunos, das suas relações afetivas, em função das decisões do professor.

A forma de transmissão de conhecimentos envolve não apenas orientações legislativas, mas questões pedagógicas que vão desde o estilo de ensino do professor, à planificação, metodologia, avaliação, até às questões mais teóricas, nomeadamente as que se relacionam com a natureza da comunicação oral, ou o papel que lhe é atribuído no desenvolvimento global da criança.

O meio ambiente, familiar e escolar devem ser estimulantes para motivar as crianças na sua aprendizagem e aquisições linguísticas. No meio escolar é imprescindível ter em conta, o estilo, ritmo de aprendizagem, a escolha de atividades de ensino-aprendizagem que vão ao encontro das necessidades dos alunos e do seu estadio de desenvolvimento.

Como profissional da educação sentimos necessidade de ter um instrumento que avaliasse as crianças de uma forma simples e somente ao nível da comunicação oral, mais concretamente ao nível da linguagem expressiva e recetiva, de forma a obter dados sobre o desenvolvimento da comunicação oral das crianças em idade pré-escolar.

A Grelha de Observação de Competências ao nível da Comunicação Oral, é uma grelha com sessenta e quatro itens (64), sendo 32 itens relativos à linguagem recetiva e 32 itens relativos à linguagem expressiva, para avaliar as crianças, dos 3 aos 5 anos.

Com a construção desta grelha pretende-se aferir a sua eficácia e pertinência junto das crianças da educação pré-escolar, como um instrumento de diagnóstico na avaliação educativa, valorização das aprendizagens e assim obter-se dados fidedignos e científicos relativos ao nível das competências linguísticas de cada criança.

“O investigador deve considerar o objetivo de estudo, a homogeneidade do fenómeno, as técnicas estatísticas utilizadas,... e a potência dos testes.” (Fortin, 1999, pág.213).

Foi considerado que um ato comunicativo começa quando a interação criança-adulto, adulto-criança ou criança-objeto, criança-criança é iniciada e termina quando o centro de atenção da criança observada muda (Wetherby e Prutting, 1994).

O tempo de observação teve a ver com a necessidade que o educador teve, de acordo com os seus conhecimentos retirar os dados necessários para o preenchimento da grelha. Segundo Porto et al (2007), os dados obtidos através da análise/observação num período de tempo semelhante de 15 ou 20 minutos produzem resultados semelhantes, não havendo diferença estatisticamente significativa.

4.2. Problema de investigación

O problema da nossa investigação relaciona-se com a avaliação da linguagem expressiva e recetiva ao nível das crianças da educação pré-escolar, um estudo direcionado para as competências da comunicação oral das crianças destas faixas etárias, ao nível dos desempenhos linguísticos nomeadamente, da compreensão e produção da linguagem verbal nas crianças; os dados obtidos através da observação direta, são anotados numa Grelha de Observação criada para o efeito.

A natureza do problema e das questões de investigação pressupõe um estudo observacional e posteriormente fazendo a correlação entre algumas variáveis.

O propósito da investigação correlacional consiste em verificar se existe ou não relação entre duas ou mais variáveis (Carmo & Ferreira, 1998; Hill & Hill, 2005; Tuchman, 2000; Fortin, 1999).

Durante a nossa investigação procuramos dar uma resposta a um problema, ao nosso objeto de investigação para a qual delineamos um desenho de investigação através das diferentes etapas que fazem parte da nossa questão de investigação e explica-la com rigor.

Como é corroborado por Moltó (2002) especificamos o nosso problema, definimos com quem vamos fazer a nossa investigação e como iremos estudar o problema fazendo um estudo correlacional a identificando as variáveis e estabelecer possíveis relações entre elas, ou seja, a formulação de hipóteses organizando a informação relevante para o estudo, demonstrando com fidedignidade essa informação e as respostas obtidas, de forma a criar o referencial teórico. (Rosa & Arnoldi 2008).

De acordo com Quivy & Campenhoudt (1988), a investigação científica é um processo que permite resolver problemas que conduzem ao conhecimento do mundo real em que vivemos. Assim, pretendemos realizar uma investigação científica com a particularidade de seguir uma clarificação da realidade a investigar, de uma forma estruturada, ordenada e sistemática, com o objetivo de descrever, explicar e prever factos ou fenómenos.

O presente estudo incidiu na clarificação entre a comunicação verbal das crianças do pré-escolar ao nível da linguagem expressiva e recetiva. Efetuamos uma revisão bibliográfica sobre o tema do nosso estudo. Aferimos indicadores que nos permitem observar/avaliar os desempenhos linguísticos, que estão presentes nos processos de compreensão (capacidade recetiva) e produção (capacidade expressiva) da linguagem oral. (Franco et al., 2003). Examinámos como algumas variáveis, definidas, se relacionam entre si, de forma a influenciar ou não, as produções orais das crianças em estudo.

Iremos desenvolver o nosso estudo em várias instituições de educação, em diferentes regiões de Portugal.

Neste estudo pretendemos avaliar as competências linguísticas das crianças da faixa etária dos três, quatro e cinco anos ao nível da linguagem expressiva e recetiva, de forma a podermos responder ao nosso objetivo geral, ou seja analisar a linguagem recetiva e expressiva das crianças da educação pré-escolar utilizando para a recolha de dados a Grelha de Observação, com itens relacionados com estas duas áreas da comunicação oral.

E poder verificar estatisticamente as questões de investigação a que nos propusemos, nomeadamente, se há diferenças:

Ao nível da linguagem recetiva e expressiva das crianças, entre os 3 e os 4 anos; entre os 4 e os 5 anos de idade;

Ao nível da linguagem recetiva e expressiva e o grupo etário;

Ao nível da relação entre o estatuto sócio-económico familiar com a competência da linguagem expressiva e linguagem recetiva;

Na relação entre a linguagem recetiva e expressiva, nos dois géneros;

Na relação entre a linguagem recetiva e expressiva, entre as diferentes regiões de Portugal.

4.3. Opciones metodológicas

“A investigação científica é um processo sistemático que permite examinar fenómenos com vista a respostas a questões precisas, que merecem uma investigação. É rigoroso e leva à aquisição de mais conhecimentos “ (Fortin, 1999, pág. 17).

O presente trabalho de investigação científica, como nos é referido, Avaliação da Linguagem Expressiva e Recetiva em Crianças da Educação Pré-escolar constitui, o objeto de estudo da nossa investigação.

Luna (1988) perspetiva a pesquisa como uma atividade de investigação adequada para oferecer e produzir um conhecimento acrescido no que concerne a uma área ou um fenómeno sistematizando-o ao que já sabe.

Adotando um quadro paradigmático de investigação, numa perspetiva interpretativa e observacional, privilegiámos a observação das crianças que fazem parte da nossa amostra de estudo empírico e o registo das trocas, das expressões comunicativas das crianças, analisando as produções no que concerne à linguagem expressiva e recetiva. Um estudo com os objetivos atrás delineados e que integrasse, como seria desejável, as três variáveis, contexto educativo, nível socioeconómico e habilitações literárias dos pais, consideradas como preditoras e a análise da eventual variância explicada por cada uma delas, tentamos recolher uma amostra significativa que nos permitisse um estudo que não se reduzisse a um estudo correlacional.

Nos últimos tempos, o estudo sobre a investigação educativa tem estado centrado nas vertentes quantitativo/qualitativo, entre os investigadores que preferem a

metodologia quantitativa, baseada nas teorias positivistas e os que preferem a metodologia qualitativa ou interpretativa, baseada nas filosofias estruturalista ou fenomenológica, de modo a alcançar de forma indutiva uma visão mais dinâmica e subjetiva da compreensão humana e da vida social (Bogdan, Biklen, 1994; Peters, 2002).

Parece-nos que há vantagens e desvantagens em cada um dos paradigmas da investigação e que dados de tipo quantitativo e qualitativo podem ser recolhidos, com evidentes vantagens, no processo de resolução do mesmo problema.

Relativamente à metodologia trata-se de uma investigação de carácter quantitativo uma vez que o tratamento dos dados recolhidos é realizado através da análise estatística.

Analisar o perfil funcional da comunicação dos participantes observando as correlações ao nível da linguagem expressiva e recetiva observando as correlações entre esta e as variáveis, idade cronológica, género, nível económico da família, escolaridade dos pais, influenciarão ou não, de forma positiva ou negativa, o desempenho comunicativo das crianças.

Para Buendia et al. (1998), a pesquisa pode ser considerada um método de investigação capaz de responder a problemas, quer em termos descritivos quer na relação das variáveis.

No sentido de ir de encontro ao objetivo último deste trabalho de investigação que consiste na aferição para a população portuguesa de um instrumento de rastreio do desenvolvimento ao nível da comunicação oral da criança recorreu-se a um tipo de estudo quantitativo, observacional e transversal.

Quantitativo no sentido que “tem como objetivo explicar, prever e controlar os fenómenos e através da objetividade dos procedimentos e da quantificação das medidas, tenta encontrar regularidades e leis explicativas do seu objeto de estudo” (L.S. Almeida & Freire, 2000).

Observacional uma vez que são observados comportamentos dos indivíduos em estudo não havendo lugar a qualquer tipo de manipulação de variáveis (L. S. Almeida & Freire, 2000). Transversal por se tratar de recolha de informação num dado momento (L. S. Almeida & Freire, 2008) utilizando no presente estudo um instrumento formal de rastreio.

Por isto o nosso estudo segue um desenho observacional no qual as variáveis dependentes são a Linguagem Expressiva e Recetiva e as variáveis independentes são a idade das crianças do pré-escolar (3, 4, 5 anos), o género. (meninos e meninas); regiões de Portugal.

O método quantitativo consiste em controlar e delimitar o problema de investigação, anulando os resultados estabelecidos por variáveis estranhas, permitindo quantificar as respostas obtidas no estudo descritivo. A metodologia quantitativa possibilita-nos e indica-nos as etapas a seguir, é ampla e oferece um grande numero de oportunidades quantitativas para a realização do estudo, distingue quais os elementos necessários na planificação do trabalho de pesquisa, a população, a amostra, a elaboração e a validação da Grelha de Observação; ajuda-nos a relacionar e enumerar os principais métodos para a concretização do trabalho de campo, a forma como devem ser aplicadas as ferramentas informáticas com a finalidade de se obter uma interpretação quantitativa dos dados descrevendo as melhores técnicas informáticas de estatística descritiva e inferencial, para aplicar ao estudo.

Segundo Fortin, (1996), o método quantitativo: “... Constitui um processo dedutivo pelo qual os dados numéricos fornecem conhecimentos objetivos, no que concerne às variáveis em estudo”.

Ao utilizarmos a investigação quantitativa, conseguimos descrever, verificar a ligação entre as variáveis, dando a oportunidade de examinarmos as alterações entre a variável dependente e a independente...

Segundo Fortin (1999, pág. 70), “Formular um problema de investigação consiste em elaborar uma questão de investigação através de uma progressão lógica de argumentos e de factos, relativo à sua situação problemática”

Seguidamente, para obtermos resposta à nossa investigação ao nível da linguagem expressiva e recetiva, criámos um instrumento de avaliação das competências da comunicação oral para as crianças da educação pré-escolar.

Desta forma, o dispositivo metodológico posto em prática constitui-se como um método de trabalho que conduziu à elucidação da problemática que pretendemos clarificar. Como refere, Gaston Brachelard (cit. por Hill&Hill, 2000), os dados científicos são conquistados, controlados e verificados.

4.4. Elección de la muestra

“O Desenho de investigação comporta decisões importantes..., para reduzir, ou mesmo eliminar o maior número possível de ameaças à validade” (Fortin, pág.132).

Neste processo e servindo como elemento do desenho desta investigação foram retirados os elementos referentes a dados sociodemográficos, com o consentimento dos respetivos familiares das crianças, do nosso estudo.

Desta população foi retirada a amostra para investigação através do método de amostragem probabilístico utilizando a técnica estratificada (L. S. Almeida & Freire, 2008) pois de forma a recolher informação de todo o país houve a necessidade de o estratificar por regiões. De cada região a seleção dos participantes foi por conveniência pois aconteceu através de contactos informais que se disponibilizaram para a participação neste estudo.

Realizaremos esta investigação em catorze escolas publicas e privadas em Portugal Continental. Recorremos a instituições privadas pois não conseguimos obter uma amostra significativa ao nível do grupo etário dos 3 e 4 anos, em instituições publicas.

Este estudo tem por finalidade obter dados relativos à linguagem expressiva e recetiva das crianças que frequentam o pré-escolar, por considerarmos que são as idades com, maior relevância, para o nosso tipo de estudo, através da Grelha de Observação criada por nós.

Depois de efetuada a observação e recolha de dados foi, preenchida a Grelha de Avaliação das respetivas competências orais, fez-se a análise e interpretação dos dados obtidos, que serão apresentados no decorrer deste documento.

Chegamos assim a uma amostra relativamente razoável. Pensamos que com estes dados, não irão ser postos em causa a qualidade e a utilidade dos resultados, visto que os educadores de infância que efetuaram o devido preenchimento das grelhas revelaram conhecimento relativamente ao desenvolvimento da linguagem das crianças dos diferentes níveis etários referentes ao nosso estudo, que nos permitem chegar a interpretações e conclusões muito válidas.

De acordo com Pena (2008), o problema consiste em determinar a população e o objeto de estudo e selecionar dentro da população a amostra sobre a qual utilizaremos a nossa Grelha de Observação, para generalizar os dados da população total. Como refere

Rodriguez (2007), na sua Tese Doutoral, os investigadores nem sempre conseguem recolher dados de todos os indivíduos, desse universo referente ao estudo, por isso tem de se recolher uma amostra. Poderíamos ter como amostra:

O Universo: Todas as crianças de 3,4 e 5 anos de Portugal;

A população: Todas as crianças de 3,4 e 5 anos que frequentassem a educação pré-escolar em Portugal:

A amostra aceitante: As crianças que frequentam a educação pré-escolar, das turmas de diferentes regiões de Portugal.

A amostra produtora de dados: As crianças que frequentam a educação pré-escolar, de catorze jardins de infância, da região Norte (Braga), da região Centro (Santarem), da Área Metropolitana de Lisboa (Lisboa e Sesimbra), da região Algarve (Faro), da região autónoma da Madeira e da região autónoma dos Açores.

4.4.1. Participantes

“A descrição da população e da amostra favorece uma boa ideia sobre a eventual generalização dos resultados. As características da população definem o grupo de sujeitos que serão incluídos no estudo, e precisam os critérios de seleção” (Fortin, 135).

Da população que frequenta a educação pré-escolar foi retirada, a amostra para a nossa investigação, através do método de amostragem probabilístico utilizando a técnica estratificada (L. S. Almeida & Freire, 2008), na medida que para recolher a informação ao nível de Portugal Continental houve a necessidade de o estratificar por regiões.

De cada região a seleção dos participantes foi por conveniência, pois aconteceu através de contactos informais, que se disponibilizaram, para a participação neste estudo.

Na amostra deste estudo foram incluídas crianças integradas em instituições pré-escolares públicas e privadas. Como critérios foram considerados:

Frequentar estabelecimentos da educação pré-escolar;

Não apresentar necessidades educativas especiais, patologias de caráter permanente;

Ter idade cronológica entre os três e os cinco anos e onze meses.

O plano amostral foi elaborado de acordo com os seguintes objetivos:

Obter uma amostra representativa da população

Possibilitar a aplicação da Grelha de Observação.

Proceder à Validação da Grelha de Observação.

A amostra é representativa pois os membros que a constituem foram escolhidos por um processo em que todas as crianças dos jardins de infância, nos quais se desenrolou o nosso estudo tiveram a mesma probabilidade de fazer parte da amostra, pois, se assim não fosse, a amostra seria enviesada (Giglione & Matalon, 1993). Só com esta condição foi possível realizar inferência estatística (Maroco, 2003). As características da amostra serão então sistematicamente diferentes da população e por essa razão não é possível inferir (Giglione & Matalon, 1993). Assim sendo, determinamos a população objeto de estudo de forma a uniformizar os dados da população total.

A escolha da faixa etária, deveu-se ao interesse em estudar estas idades, bem como, as suas produções ao nível da comunicação oral, da linguagem expressiva e recetiva, verificar, se de acordo com a amostra do estudo, a mesma correspondia aos padrões normais de desenvolvimento, para estas faixas etárias e prevenir dificuldades que possam existir.

Howlin (1997), afirma que existem evidências de que o nível de desenvolvimento global alcançado até às idades pré-escolares, é o melhor parâmetro de prognóstico do desenvolvimento subsequente das crianças.

4.4.2. Localización geográfica

Sendo a natureza do nosso estudo empírico, um estudo contextualizado, procurámos definir uma amostra que contemplasse de uma forma coerente e cientificamente adequada, ao nosso estudo.

Tabela 14: Distribuição da amostra aceite

Amostra Aceitante dos Alunos			
Regiões	Total de Nº de alunos		
	3 Anos	4 Anos	5 Anos

AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA DA LINGUAGEM EXPRESSIVA E RECETIVA DAS
CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Norte	25	24	25
Centro	13	25	27
Lisboa	52	50	59
Alentejo	14	25	30
Algarve	23	27	25
Região Autónoma da Madeira	13	25	26
Região Autónoma dos Açores	15	19	28
Total de alunos por grupo etário	152	195	220

Os Agrupamentos de Escolas, seleccionados pertencem a diferentes regiões de Portugal Continental, a concelhos com características diferentes quer a nível geográfico, físico e demográfico.

De acordo com a Lei n.º 75/2013 de 12 de setembro foram delineados critérios para definir as diferentes divisões do Território de Portugal, os quais são designados por NUTS.

As NUTS, Nomenclaturas de Unidades Territoriais para fins Estatísticos (English: Nomenclature of Territorial Units for Statistics) designam as sub-regiões estatísticas em que se divide o território dos países da União Europeia, incluindo o território português. Criadas pelo Eurostat, as NUTS pretendem uniformizar as estatísticas regionais europeias. Em 1998 as NUTS foram aprovadas pela Legislação Comunitária, mas apenas entraram em função em 2003 no regulamento do Parlamento Europeu.

As NUTS estão subdivididas em 3 níveis: NUTS I, NUTS II e NUTS III. Iremos apresentar as que fazem parte do nosso estudo

NUTS I - (3 Unidades): Portugal Continental, Região Autónoma dos Açores (R.A.A.) e Região Autónoma da Madeira (R.A.M.)

NUTS II - (7 Unidades): Norte, Centro, Lisboa, Alentejo, Algarve, Região Autónoma dos Açores (R.A.A.) e Região Autónoma da Madeira (R.A.M.).

As Unidades Territoriais para fins Estatísticos de Nível II (NUTS II), também, genericamente, conhecidas por regiões são as seguintes: Alentejo, Algarve, Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Norte, Região da Madeira e Região dos Açores

Tabela 15: Distribuição dos jardins de infância por regiões

Localização dos Agrupamentos de Escolas	Localização Geografica	Região de Portugal
Sesimbra	Península de Setúbal	Área Metropolitana de Lisboa
Lisboa	Lisboa	Área Metropolitana de Lisboa
Funchal	Madeira	Região autónoma da Madeira
Pico	Açores	Região autónoma dos Açores
S. Miguel	Açores	Região autónoma dos Açores
Faro	Algarve	Algarve
Alvalade do Sado	Santiago do Cacem	Alentejo
Almeirim	Santarem	Alentejo
Braga	Minho	Norte

4.5. El instrumento de evaluación-Registro de Observación

4.5.1. Justificación del instrumento

A educação pré-escolar tem como finalidade a formação da criança indissociavelmente, nas várias vertentes do seu desenvolvimento, constituindo a Área da Comunicação, uma preocupação explícita, introduzida nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, em 1997, do Ministério de Educação Português,

especialmente contemplada na Área de Conteúdo: Área das Expressões e da Comunicação.

Pretendeu-se com uma só grelha criar um instrumento de investigação, análise e diagnóstico para avaliar a linguagem recetiva e expressiva dos alunos portugueses da educação pré-escolar, através de vários itens e de três qualificadores para fazer a pontuação.

Sudman e Johnson (2004) e Collings (2006) referem que o número de pontos, que devem ser usados pelos investigadores ainda não está muito claro. Também, estamos cientes que pretendemos um instrumento de rastreio e de fácil utilização.

Neste sentido, Wiswanathan, Sudman e Johnson (2004) referem, como regra geral que o número de categorias de respostas utilizadas por exemplo numa escala deve ser entre dois e sete pontos.

As contradições apresentadas pela literatura ficam ainda mais latentes com trabalhos como Rodriguez (2005), que por meio de uma meta-análise, concluiu que uma escala com três opções de resposta é suficiente. O autor destaca que o efeito da diminuição do número de opções de escolha encolhe o teste, e proporcionalmente aumenta a eficiência do teste para grandes quantidades de inquiridos e diminui a eficiência para pequenas quantidades de inquiridos.

Por forma a cumprir as normativas inerentes à aferição de instrumentos, nomeadamente de rastreio encontradas na bibliografia (American Academy of Pediatrics, 2009; Pretti-Fontczak & Shannon, 2011)

A aferição desta grelha foi feita a partir de uma amostra estratificada de 567 crianças, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos, tentando ir de encontro à representatividade por distribuição geográfica de Portugal.

A experiência clínica e a investigação mostraram que não se consegue equiparar ou identificar a inteligência geral à capacidade intelectual na medida em que todos os testes de inteligência medem sempre mais do que simples aptidões intelectuais, bem como qualquer outro aspeto da mesma (verbal, raciocínio...).

A quantificação da linguagem expressiva e recetiva é uma prática comum nos testes padronizados.

Medidas psicométricas padronizadas são usadas aleatoriamente por instituições de ensino, psicólogos e outros profissionais para avaliar as crianças no que concerne ao desenvolvimento, à presença de danos neuropsicológicos específicos. Esta informação é

frequentemente utilizada para determinar a necessidade de intervenções, tais como terapia da fala ou planos especiais de ensino. Torna-se pois, importante para os profissionais da saúde e educadores, como refere Ballantyne, Spilkin, & Trauner, (2007), o conhecimento dos pontos fortes, bem como as limitações dos instrumentos de teste, o motivo pelo qual a quantificação é a base de sustentação do desenvolvimento académico e profissional de várias ciências. Mesmo que a maioria dos estudos desenvolvidos sobre quantificação seja realizada pelas ciências exatas (Finkelstein, 2003), as ciências sociais têm vindo a desenvolver grandes avanços nessa área (Costa, 2011).

Justifica-se a escolha de observações controladas pois e segundo Escosteguy (1999), são estudos experimentais usados como aferidores dos métodos de pesquisa em epidemiologia, a melhor fonte de evidência científica disponível e a melhor fonte de determinação da eficácia de uma intervenção.

Nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo criar um instrumento para avaliação da compreensão da linguagem oral, linguagem recetiva e expressiva, em crianças da educação pré-escolar de várias instituições de Portugal Continental. Como refere Westerlund et al., (2006), as combinações de avaliação da linguagem expressiva e recetiva tendem a ser mais eficazes e reproduzem com maior perceptibilidade as autênticas habilidades linguísticas dos indivíduos.

O interesse pelas questões da linguagem e a constatação enquanto docente que vivência, contextos pré-escolares problemáticos nesta área conduziram à perceção da necessidade de conhecer/avaliar o desenvolvimento da linguagem em idades tão precoces. A motivação pessoal e impulsionadora do tema a estudar aparece sustentabilizada e reforçada através dos estudos nacionais efetuados por Bairrão, Felgueiras, Fontes, Pereira & Vilhena (1998) e por Dias (2001), que apontam para um aumento da população infantil com perturbações da linguagem em contextos escolares e ainda pela igual necessidade sentida por diferentes técnicos (professores, educadores, entre outros) em encontrar um meio eficaz de identificação/avaliação de crianças tão pequenas, que podem indiciar/apresentar problemas nesta área e que por isso podem requerer uma intervenção reabilitadora e educacional precoce.

É pois, neste contexto, que sublinhamos a necessidade da existência de instrumentos que nos possibilitem uma avaliação precoce da linguagem, de forma a podermos intervir eficaz e atempadamente, sobretudo com as crianças que de algum

modo poderão ser suscetíveis de vivenciarem experiências pobres, ou mesmo desprovidas de estimulação linguística que conseqüentemente, podem contribuir negativamente para o processo natural do seu desenvolvimento.

O encaminhamento para avaliação de linguagem pode ajudar a determinar, as alterações nessa área. Neste sentido, uma avaliação formal da linguagem é cada vez mais recomendada e neste sentido preconizamos que, mesmo para crianças muito jovens, uma avaliação das competências prélinguísticas (percussoras da fala) é essencial. Tal abordagem pode ajudar a determinar as necessidades individuais das crianças e assim qualificar a intervenção (Zimmerman & Castilleja, 2005).

O principal foco da maioria dos itens deste instrumento atenderam aos critérios de inclusão deste trabalho e esteve voltado para o vocabulário receptivo e expressivo.

A avaliação da compreensão da linguagem oral na criança deve ter em linha de conta, as características cognitivas da criança, o seu estágio de desenvolvimento e o seu processo de aprendizagem, na medida em que compreender adquire diferentes significados em função dessas características, bem como do tipo de informação a ser compreendida, como símbolos, objetos, instruções e discursos (Joly & Dias, 2009).

O educador é o elemento forte e com mais conhecimentos sobre a criança na medida em que está em contacto direto com ela quase todos os dias tendo um conjunto de informação alargado sobre o seu desenvolvimento em relação a outros profissionais. Por um lado, a revisão da literatura sobre o tema indica que a linguagem oral tem forte correlação com o vocabulário, consciência fonológica e nomeação do alfabeto, o que a situa, como uma das habilidades preditoras de desempenho na aquisição, da leitura (Snow, 2002; Armbruster, Fran Lehr, & Osborn, 2003).

De acordo com a American Speech-Language-Hearing Association - ASHA (2007) dos problemas relativos à linguagem oral, especialmente as alterações de compreensão da leitura de palavras, frases e textos ou de integração dos significados de palavras em frases e destas em textos, estão presentes também quando há dificuldades posteriores de leitura e escrita.

A grelha de observação da linguagem expressiva e recetiva é um instrumento que, através da observação, da maneira como a criança explora os objetos e interage com o outro e com os adultos, é possível compreender e analisar o seu desenvolvimento quanto aos aspectos comunicativos, interacionais e cognitivos.

A partir do exposto acima, dos dados da literatura e da necessidade de aprofundar os conhecimentos sobre esta investigação, a pesquisa teve por objetivo traçar o perfil comunicativo (habilidades comunicativas e interacionais, compreensão/expressão verbal e aspetos do desenvolvimento cognitivo) de crianças entre os 3 anos e os 5 anos, com desenvolvimento normal da linguagem fazendo correlações com as variáveis principais, linguagem expressiva e receptiva, faixa etária e género.

A distinção, mais significativa dos itens da grelha centram-se sobre os sistemas de linguagem específica, incluindo fonologia, morfologia, sintaxe e organização semântica.

Embora as avaliações padronizadas sejam muito benéficas no sentido de garantir os procedimentos comuns de obtenção de dados para fins de pesquisa, os testes de linguagem padronizada não abrangem todos os aspectos da linguagem e não são sensíveis às variações impercetíveis no discurso, pragmática, sintaxe e semântica (Morrow et al., 2004). As alterações de linguagem receptiva em crianças em idade escolar ainda têm um pobre prognóstico e ainda há uma carência de pesquisas sobre intervenções eficazes (Bishop et al., 2006), e assim sendo foi nossa intenção fazer observações controladas, como pode ser observado nos resultados deste estudo.

Este estudo refere-se aos dados recolhidos através do instrumento de observação para idades iguais ou superiores a 36 meses e apresenta os dados de uma amostra total de 567 indivíduos recolhidos em Portugal Continental e nos Arquipélagos dos Açores e da Madeira.

Foi avaliada a área da comunicação oral, através das produções orais das crianças dos três, quatro e cinco anos de idade num total de setenta e cinco crianças de duas instituições de ensino da Rede Pública de Educação. Os grupos foram equiparados pela idade cronológica e não tendo nenhum tipo de perturbação ao nível do seu desenvolvimento.

4.5.2. Selección y construcción del instrumento

Elaboraremos uma Grelha de Observação para a linguagem expressiva e receptiva, que nos permita chegar a resultados quantitativos. Assim sendo escolhemos os qualificadores, não consegue, consegue e consegue sempre, sendo atribuído a cada um deles um número (0,1,2) respetivamente, de forma a obtermos os resultados das

respostas em números. Construímos este instrumento pois de acordo com o que perspetivamos para o nosso estudo consideramos ser um dos instrumentos adequados para a recolha da informação relativa ao nosso objeto de estudo. Posteriormente, após a verificação de fiabilidade e validade será construída a grelha de observação definitiva, para observar as competências das crianças da educação pré-escolar ao nível da linguagem recetiva e expressiva.

A grelha contém uma primeira pagina com as informações referentes ao estudo para informar os docentes, os dados referentes ao aluno, como a idade, sexo, língua materna; em relação aos pais, como habilitações literárias e profissão; em relação ao meio geografico, como a localização do jardim- de- infância, se é meio rural ou urbano e por fim o nível socioeconomico familiar. A grelha tem uma segunda parte com dois blocos: um relacionado com a linguagem recetiva e o outro bloco que se refere à linguagem expressiva. Enviaremos como anexo o manual de utilização desta grelha, o qual também foi criado por nós.

Pretendeu-se através desta grelha criar um instrumento de investigação, análise e diagnóstico para avaliar a linguagem recetiva e expressiva, da população escolar portuguesa ao nível da educação pré-escolar. A Grelha de Observação permite-nos a recolha de dados relativos às competências ao nível da Comunicação Oral. Pretendemos aplicar o nosso instrumento numa amostra representativa da população das crianças da educação pré-escolar, de diferentes regiões de Portugal e assim poder-se aferir se este instrumento foi válido para os objetivos a que nos propusemos neste estudo que é o recolher informação acerca das competências ao nível da comunicação oral, nomeadamente no que concerne à linguagem recetiva e expressiva das crianças que fazem parte da amostra.

A experiência clinica e a investigação mostraram que não se consegue equiparar ou identificar a inteligência geral à capacidade intelectual na medida em que todos os testes de inteligência medem sempre mais do que simples aptidões intelectuais, bem como qualquer outro aspeto da mesma (verbal, raciocínio).

Na presente tese é nossa intenção criar um instrumento de avaliação e proceder à validação de um instrumento para avaliar a linguagem recetiva e expressiva em crianças da educação pré-escolar.

Para a interpretação da grelha e proceder ao seu preenchimento foi criado um manual que permitirá ao seu utilizador responder com mais fidedignidade aos diferentes

itens e permitirá assim que todos os docentes tenham a mesma perspetiva e interpretação dos dados recolhidos junto das crianças. Os resultados da análise da informação recolhida da aplicação da grelha de observação, pressupõe o cálculo dos valores da linguagem expressiva e a linguagem recetiva para posterior comparação, quer entre si quer em relação a valores normativos. Os resultados entre as duas dimensões devem encontrar-se equilibrados ou com diferenças mínimas entre si.

As contradições apresentadas pela literatura ficam ainda mais latentes com trabalhos como Rodriguez (2005), que por meio de uma meta-análise, concluiu que uma escala com três opções de resposta é suficiente. O autor destaca que o efeito da diminuição do número de opções de escolha restringe o teste, e proporcionalmente aumenta a sua eficiência para amostras maiores e diminui a eficiência para pequenas amostras. Também, Rodriguez (2005) refere que o tempo dispendido na resposta às questões do instrumento é proporcional ao número total de alternativas, e o uso de três itens na escala diminui o tempo na recolha da informação.

Alguns autores referem no entanto, que o uso de escalas com poucos itens tende a oscilar de amostra para amostra. Por exemplo, Cummins e Gullone (2000) desencorajam o uso de escala com menos pontos do que cinco, e recomendam como melhor alternativa a escala de 10 pontos que apresentam uma melhor estabilidade, independentemente, da amostra.

O aumento da complexidade das opções de respostas tende a estimular o uso de decisões heurísticas (Swait e Adarnowicz, 2001).

Para que se possa avaliar é importante examinar as capacidades avaliadas de forma a obter-se a informação adequada num todo, Para se decidir se uma determinada competência é forte ou fraca no sujeito é necessário que essa competência tenha um valor elevado ou baixo nas duas áreas avaliadas. As duas áreas avaliadas pelos diversos itens podem ser hipotetizadas de acordo com a estrutura organizada do Modelo de Processamento de Informação (Silver, 1993):

- Input que envolve as capacidades relacionadas e que são inerentes ao género de informação que tem de ser tratada (estímulo visual ou auditivo);
- Integração/Memorização que abarca as capacidades que estão relacionadas com os componentes do processamento e da memória;
- Output que representa a modo como a criança expressa a sua resposta (coordenação motora ou expressão verbal).

Consideramos que a utilização da Grelha de Avaliação/ Observação de Competências da Comunicação Oral ao nível da linguagem recetiva e expressiva será uma forma simples e fiável para aferir os resultados obtidos na grelha de avaliação utilizada face à idade mental.

4.5.3. El registro observacional para el lenguaje receptivo y expresivo

Na Grelha de Observação das Competências da Comunicação Oral iremos avaliar, diferentes itens relacionados com a linguagem recetiva e expressiva nomeadamente ao nível da compreensão das preposições, dos adjetivos, da compreensão formação das negativas, descrição de imagens e acontecimentos, cumprimento de ordens, seguir instruções, perceber frases complexas, construção frásica, produção de mensagens verbais, compreensão de significados implícitos das mensagens da linguagem oral, cantar canções, fazer e dizer rimas, lenga-lengas, seguir ordens, falar fluentemente e, que constam da respetiva Grelha.

A linguagem é um sistema convencional de símbolos arbitrários que são combinados de modo sistemático para armazenar e trocar informações. A compreensão pode ser definida como uma habilidade relacionada com aquilo que a criança se lembra da comunicação feita ou da aplicação das informações obtidas do que ouviu.

Este estudo tem como um dos objetivos fazer a revisão sistemática na literatura dos principais instrumentos utilizados em estudos de ensaio controlados para avaliação da compreensão da linguagem oral em crianças.

A investigação no campo educativo, processada no âmbito de uma problemática como a avaliação da linguagem expressiva e recetiva na criança de idade pré-escolar, levanta questões a serem feitas através de uma observação direta e participativa, recolhendo informação através de uma Grelha de Avaliação, das várias produções orais das crianças, dos níveis etários a estudar, nos diferentes contextos de aprendizagem, inscrevendo-se, no nosso entender, numa perspetiva quantitativa.

A medição é definida como uma atribuição de símbolos, preferencialmente numéricos, à propriedade dos objetos que se deseja medir. Estes símbolos são direcionados a quantificar ou classificar determinadas características. A quantificação é assim, um processo de representação que relaciona alguma coisa do mundo real através de sistemas simbólicos (Mari, 1996, 1999; Finkelstein, 2003, 2009).

Adotando esse conceito, entendemos que a quantificação podia ser realizada para captar a essência do objeto que pretendíamos medir e visou facilitar a manipulação de dados de conjuntos de indivíduos ou simplesmente viabilizar melhor o conhecimento do atributo.

A educação pré-escolar tem como finalidade a formação da criança indissociavelmente nas várias vertentes do seu desenvolvimento, constituindo a Área da Comunicação, uma preocupação explícita, introduzida nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, em 1997, do Ministério de Educação Português, especialmente contemplada na Área de Conteúdo: Área das Expressões e da Comunicação.

Na aplicação do instrumento devemos ter em conta que existem outras qualidades psicométricas. A literatura também refere que das duas qualidades psicométricas, a mais importante é a sensibilidade uma vez que as avaliações seguintes despistarão os falsos positivos (Gilliam, et al., 2005).

É aconselhado que quer a sensibilidade quer a especificidade dos instrumentos de rastreio de desenvolvimento devem ter níveis de deteção de 70% ou mais (Glascoe & Shapiro, 2004; Meisels, 1989; Winter, 2007).

É nosso intuito criar um instrumento de baixo custo e muito acessível, opinião corroborada por alguns autores que referem que os sistemas de rastreio devem ser eficientes no que respeita ao custo dos materiais, tempo, pessoal necessário e precisão dos resultados uma vez que, sendo o propósito do rastreio a identificação de crianças que possam beneficiar de posteriores avaliações compreensivas, este não deverá ser mais custoso que a avaliação (Gilliam, et al., 2005).

Para serem eficazes, os sistemas de rastreio terão, necessariamente, de ter estruturas de articulação com os serviços de avaliação e intervenção para os quais as crianças serão referenciadas (Gilliam, et al., 2005).

Podemos assim concluir que é necessário a implementação de instrumentos de rastreio formais e validados também para crianças com desenvolvimento dentro do esperado, uma vez que as suas famílias podem beneficiar de uma maior consciencialização de aspetos do desenvolvimento e expectativas comportamentais (Earls & Hay, 2006).

Este estudo refere-se aos dados recolhidos através do instrumento de observação para idades iguais ou superiores a 36 meses e apresenta os dados de uma amostra total

de 567 indivíduos recolhidos em Portugal Continental e nos Arquipélagos dos Açores e da Madeira, de forma, a que possamos responder à nossa problemática que é verificar as competências comunicativas da criança ao nível da linguagem recetiva e expressiva.

Pretendemos realizar a investigação no campo educativo, processada no âmbito de uma problemática como a avaliação da linguagem expressiva e recetiva na criança de idade pré-escolar, levanta questões a serem feitas através de uma observação direta e participativa, recolhendo informação através de uma Grelha de Observação, das várias produções orais das crianças, dos níveis etários a estudar, nos diferentes contextos de aprendizagem, inscrevendo-se, no nosso entender, numa perspetiva quantitativa.

4.5.3.1. Normas de aplicación

A aplicação da Grelha de Observação pretende-se que seja simples. O local privilegiado para a sua aplicação será em contexto de jardim-de-infância, de forma, a que perante toda uma diversidade de materiais e contextos lúdicos e interativos, de ações espontâneas ou através de alguma instrução dada, em grupo ou individualmente, de acordo com o conhecimento do educador de infância, se possa retirar a informação para o preenchimento da Grelha de Observação.

O nosso instrumento de avaliação contém uma página inicial com os dados pretendidos para caracterizar a criança

E contém dois blocos, que lista de 64 itens; 32 para a linguagem expressiva e 32 para a linguagem recetiva. De acordo com a área de competências da comunicação oral /linguagem /fala esta está dividida em dois grupos de capacidade: Função da compreensão e da expressão (linguagem expressiva e linguagem recetiva).

O público alvo para fazer a aplicação da Grelha são as crianças da educação pré-escolar ou seja com idades compreendidas entre os três anos e os cinco anos de idade.

Para fazer o preenchimento da Grelha existem três possibilidades de resposta: Quando a criança não conseguir executar a prova é pontuada com zero pontos; quando a criança conseguir executar a prova é pontuada com um ponto; Quando conseguir responder a todos os itens é pontuada com dois pontos. Para ter a pontuação total de cada área de competências é necessário avançar na pontuação máxima conseguida em cada grupo. É a soma da pontuação conseguida em cada grupo que vai dar a pontuação total.

4.5.3.2. Normas de corrección

Para o preenchimento da grelha, o adulto terá que seguir as diretrizes mencionadas no manual referente a cada item da respetiva grelha. O objetivo é identificar qual o item mais avançado que a criança consegue desempenhar dentro de cada grupo de competências. Não é necessário passar por cada item. É tolerável o bom senso de cada aplicador para avançar para outro item específico quando percebe que a criança tem competência para tal ou, parar em determinado item quando entender que a criança não consegue avançar mais. Por exemplo poder-se-á passar para os últimos itens das competências da fala e da linguagem, no caso de uma criança que já saiba falar corretamente.

Cada item cumprido sucessivamente deverá ser apontado na respetiva coluna das respostas.

Por exemplo ao nível das Competências auditivas e da linguagem:

Compreensão: O educador deverá testar se a criança compreende o que se lhe está a perguntar; deverá ter conhecimento sobre a criança e perceber se a mesma entende o que lhe é pedido, usando uma linguagem correta e explícita, nomeadamente:

“Se mostra conhecimento de objetos familiares em que a criança deverá responder a perguntas como “onde está o teu boneco?” Onde está a jarra na foto?”.

“Consegue selecionar a pedido, dois objetos”; responder às instruções pedidas; “mostra-me a...ou concretizar os pedidos; “vai buscar a...”

“Consegue nomear as diferentes partes do corpo”, Dever-se-á dar a instrução “mostra-me os olhos do urso”...

“Consegue obedecer a um pedido com duas ordens”; O educador deverá colocar quatro objetos em frente da criança (livro, boneco, escova, copo) e deverá dizer à criança, “dá uma bebida ao boneco”.

“Mostra compreensão de verbos usando desenhos de ações”; através de um livro de imagens, o educador deverá perguntar: “Quem está a dormir?”; “Qual dos animais está a comer erva?”; “Qual é o menino que está bem sentado?” “Qual é o animal que tem pelo?”. Para superar o item são necessárias três respostas certas.

“Mostra compreensão de funções de objetos, usando desenhos ou nomeando”; O educador deverá perguntar quatro funções. Para superar o item serão necessárias três respostas corretas.

“Segue com confiança instruções que contenham preposições”; o educador deverá dispor os objetos e dar instruções: “põe por baixo, dentro, fora, em cima...”.

“Mostra compreensão de adjetivos de tamanho”; o educador mostrando imagens ou objetos deverá perguntar: “qual é o maior, pequeno, médio, mais pequeno...”:

“Mostra compreensão de negações”; o educador, através de imagens deverá perguntar por exemplo “qual dos meninos não tem sapatos?”; “qual deles não está a beber?”; “qual destes objetos não é uma colher?”. Para superar este item todas as respostas têm que estar corretas.

“Consegue seguir ordens com duas instruções”; Por exemplo: “Põe os lápis em cima da mesa e depois vai buscar a folha”.

“Mostra compreensão de perguntas mais complicadas”, respondendo adequadamente: Os exemplos podem ser do tipo: “o que farias se caíesses e magoasses a mão?”; o que farias se te perdesse e não encontrasses os teus pais?”

“Mostra compreensão de negações em frases complexas “: O educador dispõe uma colher, um copo, um pente e perguntar, “qual deles não se utiliza nem para comer nem beber?”

Consegue seguir uma ordem com três instruções”; “antes de ires buscar o copo, põe a colher em cima da mesa e o pente no armário”.

“Consegue descrever de forma adequada, acontecimentos recentes”; Por exemplo, “o que fizeste no fim de semana?”

“Fala com clareza e fluentemente”; o educador deve perceber e entender o discurso.

“Consegue produzir frases de cinco ou mais palavras e descrever uma sequência de acontecimentos”; Através de um livro de imagens, o educador irá pedir à criança que conte uma história acerca das imagens.

Pontua se a criança conseguir produzir uma frase com cinco ou mais palavras com a seguinte estrutura: Sujeito+ verbo+ preposição+ objeto.

“Consegue dar uma explicação de acontecimentos”; através de um livro de histórias, perguntar porque é que o cão está a correr atrás do gato?”; “se o cão apanhar o gato o que poderá acontecer?”.

Pretende-se pois dar alguns exemplos de situações que o educador pode experimentar junto da criança. Ao nível da compreensão serão apresentadas um conjunto de questões oralmente. Pede-se à criança que resolva, dê soluções para problemas da vida quotidiana ou em que revele compreender regras e conceitos relacionados com as suas vivências sociais. Pretende-se avaliar a capacidade de compreensão de situações comportamentais de carácter social, sendo este um área essencial dos processos intelectuais. Considera-se que quando as crianças têm uma maior capacidade intelectual, permite-lhes ter um conhecimento maior quer através das suas experiências diárias quer através da educação escolar.

Também nos permite avaliar a extensão do repertório de palavras do sujeito e a sua capacidade de aprendizagem ao nível verbal, a definição de palavras que pressupõe uma organização de ideias através da manipulação de signos e símbolos verbais, sendo assim considerado um critério de inteligência muito utilizado desde a introdução das provas mentais.

Se a criança tiver um ambiente familiar e escolar estimulante ao nível da comunicação, a criança não apresentará dificuldades a este nível.

Preve-se para o tempo de registo das respostas na Grelha de Observação seja entre quinze a vinte minutos.

Pretende-se a observação das crianças no seu ambiente natural de jardim de infância e a recolha dos dados será retirado através da observação direta da criança e do conhecimento do docente sobre as suas capacidades e habilidades linguísticas e assim sendo somente necessário, o material didático e lúdico existente nas salas de jardim de infância.

É através do conhecimento da criança, da experiência do educador (o conhecimento do desenvolvimento das crianças destas faixas etárias) conjuntamente com os dados adquiridos na avaliação que vão ser fundamentais para a escolha das respostas, permitindo fazer um diagnóstico para avaliar as suas competências orais e em caso de dificuldades fazer o encaminhamento para um possível processo de intervenção terapêutico. As grelhas serão entregues juntamente com um manual de utilização, para facilitar a interpretação de cada item, os pormenores da aplicação e da pontuação para que todos os docentes tenham a mesma informação dos procedimentos para o preenchimento da grelha de acordo com as respostas de cada criança.

4.5.3.3 Interpretación de los resultados obtenidos con el Registro de Observación

Em termos de análise dos resultados, o desempenho dos alunos pode ser sintetizado e identificado como QI Verbal, cuja análise permitirá determinar a qualidade do desempenho do aluno.

Uma forma de analisar as capacidades verbais é através da capacidade de compreensão verbal e organização perceptiva, pois esta refere-se à capacidade de concetualização, conhecimento e expressão verbal. Está associado à capacidade de resposta oral a questões que avaliam o conhecimento factual, significado das palavras, raciocínio e implica facilidade oral e auditiva, como capacidade para expressar ideias em palavras.

A análise da informação recolhida da aplicação da Grelha de Observação, pressupõe o cálculo dos valores da linguagem expressiva e da linguagem recetiva para posterior comparação, quer entre si quer em relação a valores normativos. Os resultados entre as duas dimensões devem encontrar-se equilibrados ou com diferenças mínimas entre si. Para que se possa avaliar é importante examinar as capacidades avaliadas de forma a obter-se a informação adequada num, todo. Para se decidir se uma determinada competência é forte ou fraca no sujeito é necessário que essa competência tenha um valor elevado ou baixo nas duas áreas avaliadas.

Consideramos que a utilização da Grelha de Observação de Competências da Comunicação Oral ao nível da linguagem recetiva e expressiva será uma forma simples e fiável para aferir os resultados obtidos, face à idade mental.

Tabela 16: Aferição de Goodenough

Idade	3 A	4 A	5 A	6 A	7 A	8 A	9 A	10 A
Meses 0	-----	4	8	12	16	20	24	28
Meses 3	-----	5	9	13	17	21	25	29
Meses 6	2	6	10	14	18	22	26	30
Meses 9	3	7	11	15	19	23	27	31

Para calcular o Q.I. no teste da Grelha de Observação da Comunicação Oral

$$\text{Q.I.} = \frac{\text{Idade Mental}}{\text{Idade Cronológica}} \times 100 = \frac{(\text{idade} \times \text{meses}) \text{ mais idade}}{(\text{idade} \text{ mais meses}) \text{ mais meses}} \times 100 =$$

Exemplo: Um rapaz de 4 anos e nove meses de idade obtém no teste 10 pontos. Temos de procurar na escala de Goodenough, que 10 pontos correspondem a uma idade mental de 5 anos e 6 meses.

$$\text{Q.I.} = \frac{\text{Idade Mental}}{\text{Idade Cronológica}} \times 100 = \frac{(5 \times 12) + 6}{(4 \times 12) + 9} \times 100 =$$

O Q.I. do aluno encontrado seria de 104.

4.5.4. Prueba y adaptación

4.5.4.1. Validez de Contenido

A determinação da validade de conteúdo da Grelha de Observação foi realizada pelo método de consistência entre os juízes

A primeira versão da Grelha de Observação com sessenta e quatro (64) itens, sendo 32 itens relativos à linguagem recetiva e 32 itens relativos à linguagem expressiva foi dada a nove peritos: Duas educadoras de infância, duas educadoras do ensino especial, uma terapeuta da fala, um sociólogo, duas psicólogas e uma licenciada em psicomotricidade. Os peritos foram contactados pessoalmente e por email, solicitando-lhes que realizassem uma apreciação crítica a todos os itens.

AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA DA LINGUAGEM EXPRESSIVA E RECEPTIVA DAS
CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Tabela 17: Painel de peritos

Peritos	Sexo	Idade	Habilitações Académicas	Anos de docência	Funções
A	Feminino	56	Licenciatura	28	Educadora de Infância
B	Feminino	57	Mestrado	28	Educadora do Ensino Especial
C	Feminino	40	Licenciatura	17	Terapeuta da Fala
D	Feminino	40	Licenciatura	10	Psicóloga Educacional
E	Feminino	35	Licenciatura	10	Psicóloga Clínica
F	Masculino	58	Doutoramento	25	Professor do Ensino Superior
G	Feminino	45	Licenciatura	22	Educadora de Infância
H	Feminino	38	Licenciatura e especialização em educação especial	12	Educadora do Ensino Especial
I	Feminino	28	Licenciatura em psicomotricidade	2	Psicomotricista

Na Grelha de Observação que constava de 24 itens para a linguagem receptiva e 21 itens para a linguagem expressiva, os estudos exploratórios foram encorajadores uma vez que as qualidades psicométricas do instrumento pareciam indicar a possibilidade de o estudar, ampliar e validar para a população portuguesa.

Assim, a grelha inicial passou por uma organização dos diferentes conteúdos, revisões que indicaram algumas alterações com vista à melhoria do instrumento.

Pretendeu-se através desta grelha criar um instrumento de investigação, análise e diagnóstico para avaliar a linguagem receptiva e expressiva, da população escolar portuguesa ao nível da educação pré-escolar. Esta Grelha permite-nos observar e recolher dados relativos às competências ao nível da Comunicação Oral.

Validar este instrumento é imprescindível e deve ter qualidade pois é uma ferramenta fundamental para a recolha de informação. A validação processa-se por passar a grelha provisória a várias pessoas idóneas para a investigação solicitando,

sugestões para o melhoramento do instrumento. Após esta fase será construída a Grelha de Observação definitiva que será usada no estudo final.

A revisão pelos peritos, dos conteúdos do instrumento proporcionou, algumas melhorias de caráter formal bem como de conteúdo.

Nos qualificadores de avaliação substituiu-se com a ajuda dos peritos as seguintes alterações:

Tabela 18: Alteração de Itens da Grelha de Observação

Itens iniciais	Itens alterados
Nome do jardim de infância	Localização do jardim de infância
Meio: Campo	Meio: Rural
Nome do aluno	Sexo do aluno
Idade (incluindo meses)	Grupo etário
Ordenação das competências	Partiu-se das competências mais simples para, as competências mais complexas
Item 4, da linguagem expressiva: Comunica quando solicitado diretamente	Eliminou-se este item
Item 13, ao nível da linguagem expressiva: “Produz palavras com dificuldades nas consoantes (/r/, /lhe/, /nh/.	Alterou-se para: “Produz palavras sem dificuldades nas consoantes (/r/, /lhe/, /nh/.

4.5.4.2. *Fiabilidad*

Para mensurar a confiabilidade utilizou-se o Alfa de Cronbach que, de acordo com Hair *et al.* (2005), deve possuir um valor superior a 0,7.

A determinação de fiabilidade foi realizada pelo método de consistência interna calculada pelo Alfa de Cronbach com recurso ao pacote estatístico SPSS 22, para mensurar a confiabilidade.

Os valores do Alfa de Cronbach obtidos para os dois construtos são superiores a 0,8, o que indica que a consistência interna é muito boa.

O alfa de Cronbach para a escala Linguagem Recetiva (LR) é de .964. O alfa de Cronbach para a escala LE é de .974.

Segundo Pardo y Ruiz (2005) a fiabilidade de uma escala permite verificar a competência de avaliar de forma consistente e sistemática a particularidade que se pretende calcular.

Tabela 19- Análise de fiabilidade LR

Resumo de processamento do caso		N	%
Casos	Válido	571	99,7
	Excluídos ^a	2	,3
	Total	573	100,0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

O alfa de Cronbach para a escala LR é de .974

Tabela 20-Análise de fiabilidade LE

Estatísticas de confiabilidade		
	Alfa de Cronbach com base em itens padronizados	N de itens
Alfa de Cronbach		
.963	.964	32

O alfa de Cronbach para a escala LE é de .964

Os dados mencionados são indicadores dos resultados obtidos com o instrumento relativo à linguagem expressiva e recetiva, nas quais se apresentam as correlações entre cada item das respectivas escalas/construtos e a pontuação global, bem como α de Cronbach, diminuindo a consistência interna da escala. Os dois construtos obtiveram boas correlações, quer ao nível da linguagem recetiva quer em relação à linguagem expressiva.

Outro instrumento que utilizamos foi o Índice de Graffar, para aferirmos o nível socioeconómico familiar. Através do preenchimento pelos docentes da primeira parte da Grelha de Observação, através da qual pudemos retirar dados para aferirmos os elementos necessários para podermos utilizar a escala de Grafar. No que se refere ao rendimento das famílias conseguimos enviar informação através do conhecimento que a docente tem da criança e da sua família e também através dos dados referentes ao subsídio de almoço, para o qual todos os pais são obrigados a entregar a declaração de

rendimentos anual, para que possam ser posicionados no respetivo escalão, tendo em conta os rendimentos auferidos. Se for uma família de fraco rendimento e até carenciada será posicionada no escalão A; se for uma família pobre, será posicionada no escalão B; se for uma família da classe média ou alta será posicionada no escalão C, não auferindo de qualquer subsidio. Foi assim através especificamente deste indicador que pudemos obter os dados referentes ao tipo de rendimento socioeconomico familiar de cada criança.

A produção de conhecimentos nas ciências sociais e humanas pode fazer-se, especificamente de duas maneiras:

Explicar, no paradigma positivista e entender no paradigma interpretativo os quais são apenas fases de um vasto processo de investigação, onde a subjetividade é inevitável.

A investigação nunca será impessoal mas opostamente, supõe sempre um compromisso com um conjunto de valores que provêm do próprio investigador, do objeto de estudo e do modelo metodológico escolhido, avocando-se a ideia de que a educação é um processo formado ideologicamente (Carr,1996).

Através de uma estratégia que visa a explicação dos fenómenos sociais e a sua generalização, por meio da descoberta de leis, assumindo o investigador um papel de distância em relação ao seu objeto de estudo; recorrendo a métodos e técnicas que procuram validar internamente a compreensão e aprofundamento dos fenómenos em estudo, o investigador mergulha e submerge no real social, interagindo e fazendo, ele mesmo, parte dessa realidade.

Não se tem em vista confirmar ou infirmar hipóteses adquiridas anteriormente, mas construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes, de modo a que as abstrações sejam construídas à medida que os dados forem recolhidos e se vão juntando. (Sousa, Santos: 1993).

É por isso, uma investigação compreensiva que busca os sentidos e os significados com os quais os atores sociais orientam as suas perceções. Neste processo, procuramos reunir informações tão numerosas e pormenorizadas quanto possível, no sentido de abranger a totalidade da situação recorrendo para isso a técnicas de recolha de informação através do método observacional, fazendo os registos através dos dados da Grelha de Avaliação.

A seleção da pesquisa está relacionada com a dimensão da nossa amostra e com a procura da não generalização dos resultados obtidos. Não procuramos a generalização, a produção de leis ou a explicação dos fenómenos sociais em estudo, mas antes, o aprofundamento do seu conhecimento e compreensão.

É neste panorama de introdução do sujeito no processo de elaboração do conhecimento, na comunicação entre o objeto observado e observador, que se situa o nosso estudo, na medida em que o sujeito da investigação desempenha um papel ativo no processo de conhecimento.

Neste sentido, privilegiaremos a análise micro analítica, os alunos, sala de aula, entre outros, para o estudo da ação de produções comunicativas nos diferentes momentos do processo educativo, na sua vertente da Linguagem Expressiva e Recetiva.

Deste modo, pretendemos ser nós próprios e os outros docentes, um instrumento de recolha de dados, dependendo a qualidade dos mesmos, validade e fiabilidade, da nossa sensibilidade, integridade e conhecimento. Pretendemos atingir a compreensão da situação em profundidade e do seu sentido por aqueles que estão envolvidos. Opinião, corroborada por Costa A.F. (1986), quando salienta que o principal instrumento de pesquisa é o próprio investigador e os principais procedimentos são, a presença mais ou menos prolongada no campo social em estudo e o contacto direto, com as crianças, as situações e os acontecimentos.

4.6. Procedimiento

4.6.1. Ética

Com vista à realização do estudo de campo nas diferentes salas de jardim-de-infância foram utilizados os seguintes fases:

Antes da distribuição da Grelha de Observação em meio escolar sob a alçada do Ministério da Educação Português solicitamos, por questões legais, a sua validação junto da Direção Geral da Educação, para validar e autorizar a sua distribuição.

Ultrapassada esta etapa escreveremos uma carta de apresentação, aos diretores das escolas, para autorizar a sua distribuição pelos docentes.

Justificamos a investigação acerca da questão do estudo, garantindo a confidencialidade das informações, bem como a disponibilização do resultado do nosso estudo.

Iniciaremos após os devidos protocolos o nosso trabalho de campo, quer através da nossa presença, quer através do contributo dos vários docentes, para a concretização deste estudo.

A gestão da presença do investigador no terreno e das interações que este estabelece com os participantes surge como um dos problemas da observação participante, também designada por trabalho de campo ou pesquisa no terreno. (Afonso 2006). O maior ou menor grau de interação da investigadora com os sujeitos vai variando em função das ações a observar. Concordamos com a representação e concetualização metafórica que Afonso (2006, p. 66) designou por “linha de continuidade”, exprimindo o processo crescente ou decrescente de envolvimento.

Como perspetivou Afonso (2006), a nossa diretriz percorreu a investigação com progressos e recuos de acordo com a nossa realidade de estudo, os participantes e as dinâmicas contextuais.

A investigadora esteve previamente em quatro salas de jardim- de- infância, com o decorrer das atividades, durante vários dias, antes de realizar os registos de protocolo de observação cujo objetivo visava “fazer parte” do “ambiente natural” em que decorria a ação a observar. Ao familiarizarem-se com a sua presença, a investigadora era mais um elemento pertencente àquele contexto, na sua plenitude. Pretendia-se que a sua presença não interferisse com as rotinas do quotidiano.

Segundo Tuckman (2002) “a questão das exigências éticas é importante para os investigadores em educação. Visto que o processo de investigação tem como objeto de estudo a aprendizagem e o comportamento” (p. 19). Para Hughes & Naughton (2009, p.

89; Cohen, Manion & Morrison (2007, p. 49-72); Filloux (2001), estas questões são acrescidas de uma responsabilidade específica quando se trata de estudos na infância com a presença de crianças.

Consideramos terem sido criadas condições ao desenvolvimento do nosso estudo, tanto a nível pessoal, como com os outros profissionais, resultantes de um processo de confiança, respeito, em interação com os diversos participantes.

Algumas organizações como a APA (American Psychological Association) têm desenvolvido, desde 1983, códigos de princípios éticos para a investigação que envolve seres humanos (Tuckman, 2005, p. 19).

De acordo com os autores, há décadas que várias pesquisas têm estudado como lidar eticamente ao fazer pesquisa com a presença e envolvimento das crianças, (Davis

et al. 2007; Mac Naughton e Smith 2005; Farrell 2005; Alderson e Morrow 2004) Hughes & Naughton (2009, p. 89).

Entendemos que os participantes têm direito à sua privacidade e que esta tem de ser salvaguardada em todas as interações ocorridas na investigação, assegurando o anonimato. (Lima, 2006, p. 146). Esta foi a opção por nós tomada face ao processo da nossa investigação e que também resultou na alteração de alguns dados mencionados no instrumento de recolha de dados. Procedeu-se ao preenchimento da ficha de dados de cada criança, na qual foram registados informações sobre a criança, tais como, grupo etário, local de nascimento, sexo, língua materna, profissão dos pais, habilitações literárias dos pais, tipo de habitação.

Com base nessa revisão teórica, definimos os objetivos que pretendíamos alcançar com as observações das crianças;

De forma a mantermos a confidencialidade sempre que for necessário e o mesmo seja requerido iremos enviar a Grelha de Observação on line para as direções dos respetivos Agrupamentos de Escolas pedindo-lhes um computador com um IP institucional, ou outro meio que mais adequado, através do qual as educadoras de infância poderão enviar as grelhas preenchidas. Também enviaremos as cartas de apresentação para os docentes solicitando a sua ajuda no preenchimento da Grelha de Observação, assim como, para os encarregados de educação elucidando-os sobre o tema do estudo, dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos solicitando autorização para iniciar o estudo, através da observação de cada aluno.

Nas outras regiões mencionadas na amostra do estudo a investigadora deslocou-se pessoalmente aos locais e aferiu as observações das crianças, com as respetivas educadoras e com o seu grupo de alunos.

4.6.2. Distribución

Foi feita a distribuição das grelhas de observação a partir da qual foram estabelecidos contactos com as direções das instituições das diversas regiões de Portugal, através de email ou contacto telefónico, para pedir autorização para realizar o estudo, apresentando, sempre que necessário, a declaração da Direção Geral de Educação, a autorizar o estudo em estabelecimentos de ensino do Ministerio da Educação e uma declaração da Universidade de León, a atestar a veracidade e autenticidade deste estudo.

De acordo Hernández (1995) a pesquisa por meio eletrónico ou contacto telefónico é muito utilizada e mais fácil e rápida na receção das respostas, facilidade na ordenação e inserção das respostas nas respetivas aplicações informáticas, para o tratamento estatístico.

As crianças foram observadas e avaliadas nas salas do jardim-de-infância, no recreio, pela investigadora, quer no contexto de sala de aula, quer no espaço exterior, na região da Área Metropolitana de Lisboa. Nas outras regiões do país, os dados foram facultados pelas docentes que participaram no estudo, através do preenchimento das respetivas grelhas de avaliação.

O trabalho de campo desenrolou-se aproximadamente durante dois anos, tendo tido o seu terminus em novembro de 2015. Durante o processo de recolha de dados, foram respeitadas a confidencialidade e a proteção dos dados recolhidos.

Os dados serão armazenados para o seu posterior tratamento informático. A utilização do SPSS é bastante importante, porque nos permite um estudo posterior dos dados obtidos.

Assim, pretendemos com o nosso estudo, avaliar a comunicação oral das crianças da educação pré-escolar, ao nível da linguagem oral na sua função expressiva e recetiva e neste sentido entendemos que a abordagem que melhor se adapta à nossa intenção é a observação direta.

Tendo em conta o currículo e as planificações de cada docente, existe um plano de intervenção junto das crianças ao nível da comunicação oral como é demonstrado no quadro abaixo.

Na tabela 21, podemos observar a estrutura de planificação de intervenção para a realização do nosso estudo, junto das crianças que fazem parte da nossa amostra.

Tabela 21: Estrutura de planificação da intervenção junto das crianças

Áreas	Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Atividades/Estratégias	Recursos: Humanos e Materiais
Comunicação (Linguagem recetiva e linguagem expressiva)	<ul style="list-style-type: none"> - Promover o desenvolvimento da expressão oral: -linguagem expressiva -linguagem recetiva. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a linguagem oral. - Aumentar o vocabulário; - Privilegiar momentos ou atividades em que se trabalhem os sons das palavras. - Observar a criança a contar histórias, canções, lengalengas, poesia, trava línguas, rimas). - Ouvir a criança a descrever gravuras, de animais, pessoas, objetos. -Relatar acontecimentos vividos, dar informações importantes, por exemplo, nomes, de acontecimentos passados, presentes e futuros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Falar com a criança utilizando uma linguagem acessível e variada. - Criar situações propícias ao diálogo, através de: histórias, canções, lengalengas, poesia, trava línguas, rimas. - Levar a criança a recontar pequenas histórias - Descrever: gravuras, animais, pessoas, objetos. - Levar a criança a relatar acontecimentos vividos; - Levar a criança a dar informações importantes, por exemplo, nomes, endereços, de acontecimentos passados, presentes e futuros. - Realizar atividades em que a criança, expresse conceitos de grandeza, número, qualidades... - Levar a criança a realizar os pedidos requisitados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Educadoras de Infância; - Investigadora - Crianças. - Sala de atividades do jardim de infância. - Espaço exterior -Todo o material existente e utilizado pelas crianças nas suas interações diárias. (livros, fantoches, jogos, material de expressão plástica, musical...)

CAPÍTULO V – RESULTADOS

Neste capítulo apresentamos a análise e discussão dos resultados obtidos para a amostra estudada na parte empírica deste trabalho, a partir do qual derivam as conclusões e futuras linhas de investigação, resultantes das implicações e recomendações extraídas dos dados.

A análise e discussão, de resultados está estruturada, em duas partes: Uma mais extensa de natureza quantitativa onde se apresentam, mediante técnicas estatísticas, os resultados obtidos com a grelha de observação, através da análise descritiva às variáveis em estudo.

Tendo em conta os resultados apresentados e a respetiva discussão, faz-se de seguida uma análise comparativa dos mesmos considerando a abordagem utilizada para recolher os dados ou seja, a Grelha de Observação.

Na parte quantitativa começa-se por fazer uma análise univariada dos dados caracterizando com técnicas descritivas, as variáveis e indicadores medidos. Cruzam-se as diferentes variáveis com a linguagem recetiva e expressiva, utilizando-se a análise de variância a um fator fixo (ANOVA), para detetar a existência ou não de diferenças entre a linguagem recetiva e expressiva, da nossa amostra.

Procedemos à análise inferencial, com a finalidade de testar as hipóteses formuladas. Na testagem das hipóteses foi utilizado o teste paramétrico, a análise de variância (ANOVA), para verificar se existiam diferenças entre as medias de dois grupos, sendo a diferença considerada significativa se o valor da prova for inferior a 5%. A logica da Anova é baseada no calculo de duas estimativas da variância populacional. Uma estimativa é baseada na variabilidade entre as medias dos diferentes grupos e a outra é baseada na variabilidade dos valores da variável em cada grupo.

Para cada hipótese testada explicitamos uma breve conclusão que sintetiza os valores aí apresentados. A escolha do teste estatístico mais adequado teve em conta as sugestões encontradas na literatura (Marôco, 2003; Tuckman, 2000; Azevedo, 2003).

Do ponto de vista estatístico tratámos os dados numa perspetiva descritiva centrada em medidas de tendência central, em particular a média, e medidas de variabilidade, nomeadamente, o desvio padrão, determinando-se também proporções

pelo cálculo de percentagens. A análise descritiva teve por finalidade descrever a amostra e as variáveis.

Os resultados obtidos foram discutidos e organizados em quadros de síntese. Foram também realizados os cálculos de média, desvio padrão e mediana em cada um dos aspetos estudados.

Essa análise proporcionou-nos um primeiro momento de leitura sobre os resultados que estão sintetizados em quadros. A sequência da apresentação e análise dos resultados consistiu na exploração transversal dos dados obtidos com as Grelhas de Observação no sentido de experimentar uma maior profundidade empírica de todo o processo, consolidando aspetos bibliográficos e de outros estudos.

Como refere L. S. Almeida & Freire, (2000) a apresentação dos resultados, a sua análise e discussão fazem parte integrante de qualquer investigação sendo estes complementados com as conclusões e com a discussão/reflexão crítica.

Não se apresentando como um fim em si mesmo, como refere Peralta (2005, p. 237), com o tratamento de dados procuramos a resposta justificada, para o problema que enunciámos, “A avaliação da linguagem recetiva e expressiva das crianças da educação pré-escolar”.

De acordo com alguns autores, os melhores reportórios para medir o nível cognitivo na educação de infância, estão relacionados com as aptidões da linguagem recetiva e expressiva, habilidades de brincar (Kinbourne & Graf, 2002).

Estudámos também a relação das variáveis, linguagem expressiva e recetiva com outras, tais como, o género, a região de Portugal, o estatuto sócio-económico familiar, o nível de instrução dos pais.

A investigação seguiu um desenho normal dos estudos observacionais, utilizando a Grelha de Observação, como instrumento de recolha de dados.

Sendo que, um instrumento de rastreio deve estar disponível para uma população abrangente e diversificada, a apropriação e a sensibilidade cultural de qualquer instrumento construído para esse efeito é ainda mais relevantes e fundamental (Pomés, 2012).

O vocabulário recetivo é um quesito fundamental para a receção e o processamento da informação, em que a sua extensão é uma das mais importantes e consolidadas medidas de habilidade intelectual.

Pesquisas relacionadas com a compreensão e produção de palavras pela criança revelam que, o vocabulário auditivo das crianças na educação de infância reflete o nível educacional materno e o nível de rendimento paterno (Capovilla et al., 1997).

As influências do meio são evidentes no que respeita ao funcionamento das famílias bem como, à parentalidade e ao desenvolvimento da criança passando por fatores como as condições socioeconómicas, o nível educacional dos pais, suporte sócio-emocional e conhecimento do meio onde está inserido. (Bang, 2008; Bradley & Corwyn, 2002; Dunst, 1993, 2000b; Garbarino & Ganzel, 2000; Pomés, 2012; Sameroff, 2010; Sameroff, Seifer, Barocas, et al., 1987).

O desenvolvimento da criança é extremamente afetado pela forma como a sociedade encara as suas necessidades e as prioriza. É pois fundamental que as intervenções sejam adequadas para que seja possível proporcionar serviços ajustados às necessidades das crianças. Estes só são possíveis através da utilização de instrumentos validados para as diferentes populações e que apresentem as qualidades psicométricas necessárias (Pomás, 2012).

Ao criar o nosso instrumento foi nossa intenção poder vir a ser útil para os profissionais da educação, utilizá-lo para aferir o reportório linguístico dos diferentes níveis etários ao nível da educação pré-escolar.

Os dados foram introduzidos, tratados e analisados, com recurso ao programa estatístico SPSS versão 22.0 (*Statistical Package for the Social Sciences*). Construámos a matriz dos itens mantendo a sua ordenação da Grelha de Observação de forma a diminuir a possibilidade de erro de leitura e facilitar o processo de transferência.

5.1. Presentación descriptiva de los Datos

Tabela 22: Medidas de dispersão e de tendência central

<i>t</i>	<i>sig</i>	Linguagem Recetiva				Linguagem Expressiva			
		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Var</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Var</i>
-0,068	0,946	5735	1,34	0,41	0,17	573	1,25	0,38	0,14

AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA DA LINGUAGEM EXPRESSIVA E RECETIVA DAS
CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Em relação à amostra Global de todas as crianças e de todas as regiões, ao nível da linguagem expressiva e recetiva, encontraram-se diferenças estatisticamente significativas ($t = 12,76$ $gl = 572$, $p < 0.05$).

Tabela 193: Médias e Desvios Padrões por grupo etário

Grupo Etário	Linguagem Recetiva			Linguagem Expressiva			t	gl	sig
	N	M	DP	N	M	DP			
3 anos	155	0,84	0,20	155	0,84	0,22	0,05	154	0,953
4 anos	201	1,26	0,20	201	1,15	0,19	-9,89	200	0,000
5 anos	217	1,76	0,15	217	1,64	0,19	-14,35	216	0,000

Nos 3 anos as diferenças estatísticas entre a linguagem expressiva e recetiva não é significativa

Nos 3 anos as crianças apresentam médias mais elevadas na Linguagem Expressiva ($M = 0,84$, $DP = 0,22$, $N = 155$) do que na Linguagem Recetiva ($M = 0,84$, $DP = 0,20$, $N = 155$), não sendo essa diferença estatisticamente significativa ao nível alfa 0.05 ($t = 0.05$, $gl = 154$, $p < 0.953$).

Nos 4 anos as diferenças estatísticas entre a linguagem expressiva e recetiva são muito significativas. As crianças de 4 anos, apresentam médias mais elevadas na Linguagem Recetiva ($M = 1,26$, $DP = 0,20$, $N = 201$) do que na Linguagem Expressiva ($M = 1,15$, $DP = 0,19$, $N = 201$), sendo essa diferença estatisticamente muito significativa ao nível alfa 0.05 ($t = 9,89$, $gl = 200$, $p < 0.05$).

Nos 5 anos as diferenças estatísticas entre a linguagem expressiva e recetiva são muito significativas. As crianças de 5 anos, apresentam médias mais elevadas na Linguagem m Recetiva ($M = 1,76$, $DP = 0,15$, $N = 217$) do que na Linguagem Expressiva ($M = 1,64$, $DP = 0,19$, $N = 217$), sendo essa diferença estatisticamente significativa ao nível alfa 0.05 ($t = 14,35$, $gl = 216$, $p < 0.05$).

A análise de variância de via única ANOVA confirma as diferenças estatisticamente significativas em relação aos três grupos etários estudados. Neste sentido, a diferença de variância encontrada permite aceitar a hipótese da diferença entre os grupos etários dos 3 anos, 4 anos e 5 anos em relação à Linguagem Recetiva (F ,

AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA DA LINGUAGEM EXPRESSIVA E RECETIVA DAS
CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

$gl: 2;570 = 736,90, p < .05$) e em relação à Linguagem Expressiva ($F, gl: 2;570 = 1104.65, p < .05$).

Tabela 24: Análise de Variância da Linguagem Recetiva e Expressiva pela idade

Ano	Linguagem Recetiva				Linguagem Expressiva			
	<i>Gl</i>	<i>SQ</i>	<i>MQ</i>	<i>F</i>	<i>Gl</i>	<i>SQ</i>	<i>MQ</i>	<i>F</i>
Intergrupo	2	78,22	30,45	736,90*	2	78,22	39,11	1104.65*
Intragrupo	570	23,55	0.041		570	20,18	0,035	
Total	572	84,459			572	98,41		

* $p < .05$

Tabela 25: Teste de Significância da Diferença de Médias da Linguagem Recetiva e Expressiva por grupo etário e género.

	Feminino			Masculino			<i>t</i>	<i>Gl</i>	<i>Sig</i>
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>			
L. Recetiva									
3 anos	77	0,86	0,22	75	0,82	0,18	1,92	150	0,167
4 anos	91	1,26	0,24	86	1,24	0,16	6,79	175	0,01
5 anos	105	1,75	0,16	87	1,76	0,16	0,026	190	0,872
TOTAL	273	1,33	0,42	248	1,29	0,42	0,004	519	0,951
L. Expressiva									
3 anos	77	0,85	0,24	75	2,21	0,20	2,86	150	0,093
4 anos	91	1,16	0,21	86	1,17	0,16	1,42	175	0,235
5 anos	105	1,63	0,21	87	1,66	0,20	0,92	190	0,337
TOTAL	273	1,25	0,38	248	1,24	0,38	0,061	519	0,806

A análise de variância de via única ANOVA confirma as diferenças estatisticamente significativas em relação aos três grupos etários estudados. Neste sentido, a diferença de variância encontrada permite aceitar a hipótese da diferença entre os grupos etários dos 3 anos, 4 anos e 5 anos em relação à Linguagem Recetiva (F ,

AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA DA LINGUAGEM EXPRESSIVA E RECETIVA DAS
CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

$gl: 2;570 = 736,90, p < .05$) e em relação à Linguagem Expressiva ($F, gl: 2;570 = 1104.65, p < .05$).

Não existe diferença estatisticamente significativa entre os meninos e as meninas de 3 anos em relação linguagem expressiva ($t = 2,86, gl = 150, p > .05$) e a linguagem recetiva. ($t = 1,92, gl = 150, p > .05$).

Não existe diferença estatisticamente significativa entre os meninos e as meninas de 4 anos em relação linguagem expressiva ($t = 1,42, gl = 175, p > .05$) e a linguagem recetiva. ($t = 6,79, gl = 175, p > .05$).

Existe diferença estatisticamente significativa entre os meninos e as meninas de 5 anos em relação à linguagem expressiva ($t = 0.92, gl = 190, p > .05$) e a linguagem recetiva. ($t = 0.026, gl = 190, p > .05$).

Tabela 26: Análise de Variância do Estatuto Socio-económico entre as regiões

	Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
Entre Grupos	41,279	6	6,880	20,237	,000
Nos grupos	192,084	565	,340		
Total	233,364	571			

A estatística ANOVA mostra que o estatuto socioeconómico é diferente (com significância estatística) entre as três regiões: Alentejo, Área Metropolitana de Lisboa e Centro, sendo que é na região de Lisboa que encontramos o meio socioeconomico mais alto, seguido da região Centro e do Alentejo. Os dados referentes ao estatuto socioeconómico das restantes regiões estão omissos.

Tabela 27: Média e desvio padrão do estatuto socio-económico por região

	N	Média	Desvio Padrão
Alentejo	70	1,54	,530
A.M.Lisboa	161	2,24	,678
Centro	65	1,92	,692
Algarve	75	1,69	,519
R.A.Madeira	65	1,83	,486
R.A.Açores	62	1,50	,594
Norte	74	1,80	,405
Total	572	1,86	,639

Pela análise de comparações múltiplas utilizando o teste de Scheffe, comparámos as diferenças de media do estatuto socio-económico entre cada região com as restantes. A tabela 28 resume essas observações, constatando-se que o estatuto socioeconómico é diferente (com significância estatística) entre as três regiões: Alentejo, Área Metropolitana de Lisboa e Centro, sendo que é na região de Lisboa que encontramos o meio socioeconómico mais alto, seguido da região Centro e do Alentejo. Os dados referentes ao estatuto socioeconómico das restantes regiões estão omissos.

Tabela 28 – Resumo do teste de Scheffe à diferença de medias entre as regiões relativamente ao meio socio economico.

Scheffe^{a,b}

Reg	N	Subconjunto para alfa = 0.05		
		1	2	3
R.A.Açores	62	1,50		
Alentejo	70	1,54		
Algarve	75		1,69	
Norte	74		1,80	
R.A.Madeira	65		1,83	
Centro	65		1,92	
A.M.Lisboa	161			2,24
Sig.		,065	,451	,087

São exibidas as médias para os grupos em subconjuntos homogêneos.

a. Usa o Tamanho de Amostra de Média Harmônica = 74,277.

b. Os tamanhos de grupos são desiguais. A média harmônica dos tamanhos de grupos é usada. Os níveis de erro de Tipo I não são garantidos.

Tabela 29: Teste de Significância da Diferença de Médias do Estatuto Socioeconómico.

	Feminino			Masculino			T	Gl	sig	p
	N	M	DP	N	M	DP				
Estatuto Socioeconómico	104	2,22	0,69	103	2,10	0,81	3,16	205	0,077	0,05

O teste de significância da diferença de médias, em género, leva-nos a concluir que a diferença não é significativa ao nível alfa .05, tanto na Linguagem Expressiva, na

AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA DA LINGUAGEM EXPRESSIVA E RECETIVA DAS
CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Linguagem Recetiva e Estatuto Sócio-económico. As meninas apresentam médias discretamente mais baixas que os meninos nas três variáveis consideradas.

Em relação à Linguagem Recetiva também não encontramos diferenças significativas ($t = 0,004$ $gl = 519$, $p > .05$). Em relação à Linguagem Expressiva também não encontramos diferenças significativas ($t = 0,061$ $gl = 519$, $p > .05$).

Também não encontramos diferenças entre os géneros em relação ao Estatuto Sócio-económico ($t = 3,16$, $gl = 205$ $p > .05$).

Tabela 30: Matriz de Correlações Momento-produto global (N=573)

	1	2	3	4
1- Idade	1.00			
2 –Estatuto Socioeconómico	-.013	1.00		
3 – Linguagem Recetiva	.890**	.150*	1.000	
4 – Linguagem Expressiva	.841**	.188**	.925***	1.00

*correlação é significativa ao nível alfa .05 (bicaudal)

**correlação é significativa ao nível alfa .01 (bicaudal)

Encontrámos uma forte correlação estatisticamente significativa, positiva, entre a Linguagem Recetiva e a Linguagem Expressiva ($r = .925$, $p < .01$, $N = 573$), bem como entre estas duas dimensões linguísticas e a idade.

Tabela 31: Correlações Momento-produto global para os 3 anos

	1	2	3
1 –Estatuto Socioeconómico	1.00		
2 – Linguagem Recetiva	.489**	1.00	
3 – Linguagem Expressiva	.410**	.626**	1.00

*correlação é significativa ao nível alfa .05 (bicaudal);

**correlação é significativa ao nível alfa .01 (bicaudal)

No grupo etário dos 3 anos, encontramos uma forte correlação estatisticamente significativa, positiva, entre a Linguagem Recetiva e o Estatuto Socioeconómico

AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA DA LINGUAGEM EXPRESSIVA E RECETIVA DAS
CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

familiar ($r = .489, p < .01, N = 59$); a correlação entre o Estatuto Socioeconómico e a Linguagem Expressiva também é significativa, mas ao nível .05 ($r = .410, p < .01, N = 59$). No grupo etário dos 3 anos, a idade não está relacionada com a Linguagem Recetiva e Expressiva.

Tabela 32: Matriz de Correlações Momento-produto global para os 4 anos

	1	2	3
1 –Estatuto Socioeconómico	1.00		
2 – Linguagem Recetiva	.240*	1.00	
3 – Linguagem Expressiva	.452**	.391**	1.00

**correlação é significativa ao nível alfa .01 (bicaudal)

No grupo etário dos 4 anos, a correlação entre o estatuto socio económico e a linguagem expressiva ($r = .452, p < .01, N = 79$), é mais forte do que na linguagem recetiva mas ao nível .05 ($r = .240, p < .05, N = 79$).

Tabela 33: Matriz de Correlações Momento-produto global para os 5 anos

	1	2	3
1 –Estatuto Socioeconómico	1.00		
2 – Linguagem Recetiva	.597**	1.00	
3 – Linguagem Expressiva	.642**1	.518**	1.00

**correlação é significativa ao nível alfa .01 (bicaudal)

No grupo etário dos 5 anos, a correlação entre o estatuto socio económico e a linguagem expressiva ($r = .642, p < .01, N = 69$), também se revelou mais forte do que na linguagem recetiva ($r = .597, p < .01, N = 69$).

Tabela 34: Médias e Desvios Padrões por Região

Variáveis	Linguagem recetiva			Linguagem expressiva		
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Alentejo	31	1.69	0.08	31	1.71	0.09
A.M.L.	59	1.88	0.09	59	1.78	0.11

AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA DA LINGUAGEM EXPRESSIVA E RECETIVA DAS
CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Centro	27	1.80	0.06	27	1.64	0.07
Algarve	21	1.81	0.05	21	1.70	0.05
R.A.M.	26	1.79	0.11	26	1.61	0.16
R.A.A.	28	1.46	0.13	28	1.25	0.18
Norte	25	1.80	0.05	25	1.65	0.10
Comparação de médias entre as regiões						
			$(F, gl: 6;210 = 73,81, p < .05)$		$(F, gl: 6;210 = 62,21, p < .05)$	

Existem diferenças entre a Linguagem Recetiva e a Linguagem Expressiva entre as Regiões, sendo que a diferença mais notória é entre a Região, Área Metropolitana de Lisboa (A.M.L.), com a Região Centro, Região Algarve, com a Região Autônoma dos Açores (R.A.A.), com a Região Autônoma da Madeira (R.A.M.) e com a Região Norte.

Na Linguagem Expressiva, a Região da Área Metropolitana de Lisboa (A.M.L.) destaca-se da Região Centro, da Região Autônoma da Madeira (R.A.M.), da Região Autônoma dos Açores (R.A.A.) e da Região Norte. Na Linguagem Recetiva, a Área Metropolitana de Lisboa (A.M.L.) destaca-se da Região Alentejo, da Região Centro, da Região Autônoma da Madeira (R.A.M.) e da Região Autônoma dos Açores (R.A.A.) .

A Região Autônoma dos Açores apresenta valores mais baixos que as restantes regiões, com valores estatisticamente significativos ($p < .05$) ao nível da linguagem expressiva e recetiva.

Tabela 35: Estatística descritiva dos scores obtidos nas escalas LR e LE em função do Sexo

			Estatística
ScoreLR	Maculino N=248	Média	41,5685
		Desvio Padrão	13,51036
		Mínimo	17,00
		Máximo	64,00
	Feminino N=273	Média	42,8388
		Desvio Padrão	13,44445
		Mínimo	15,00
		Máximo	64,00

AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA DA LINGUAGEM EXPRESSIVA E RECEPTIVA DAS
CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

ScoreLE	Maculino N=248	Média	39,8105
		Desvio Padrão	12,37571
		Mínimo	15,00
		Máximo	62,00
	Feminino N=273	Média	40,2747
		Desvio Padrão	12,44612
		Mínimo	15,00
		Máximo	62,00

Verificámos que as crianças do grupo de estudo têm uma comunicação adequada ao seu nível etário e estágio de desenvolvimento da linguagem, quer sejam meninos ou meninas, no que concerne à linguagem expressiva e recetiva, notando-se no entanto resultados mais elevados na Linguagem recetiva em que o desvio padrão para as meninas é de 13,4 e uma curtose -1,243 e para os meninos, o desvio padrão é de 13,5 e a curtose de -1,187. Na linguagem expressiva para as meninas o desvio padrão é de 12,4 e a curtose -1,147 e para os meninos o desvio padrão é de 12,3 e a curtose de -1,147. Os meninos apresentam ao nível da linguagem recetiva valores mais elevados do que as meninas, enquanto, que na linguagem recetiva, a situação, inverte-se.

Verificámos que existe uma correlação positiva e significativa entre a Linguagem Receptiva e Linguagem Expressiva dos grupos etários dos 3, 4, e 5 anos. Estas variáveis apresentaram alguns scores elevados nas escalas utilizadas, sugerindo ao nível da nossa amostra, as crianças possuem um bom desempenho em relação à Linguagem Expressiva e Recetiva, sendo que as meninas apresentam resultados mais significativos na linguagem expressiva e os meninos apresentam melhores resultados na linguagem recetiva.

Figura 1- Caixa-com-bigodes
relativa à Linguagem Recetiva por género.

AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA DA LINGUAGEM EXPRESSIVA E RECETIVA DAS
CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Figura 2- Caixa-com-bigodes relativa à Linguagem Expressiva por género.

Tabela 36: Correlação entre as habilitações dos pais e a Linguagem Recetiva

		1	2	3	4
1-	Linguagem expressiva	1.00			
2-	Linguagem recetiva	.890**	1.00		
3-	Habilitações da mãe	.109*	.085	1.00	
4-	Habilitações do pai	.118*	.062	.801**	1.00

Não existe uma correlação ao nível das habilitações do pai e da mãe em relação à linguagem expressiva e recetiva.

A linguagem expressiva correlaciona-se positivamente e de forma significativa com as habilitações do pai ($r = .118$ $p < .05$, $N = 401$) e da mãe. ($r = .109$ $p < .05$, $N = 404$)

Verificou-se que globalmente, as habilitações dos pais não influenciam de forma negativa as competências das crianças ao nível das duas variáveis estudadas.

5.2. Análisis de los datos

Tendo em conta os resultados que se apresentaram fez-se uma análise à abordagem utilizada para recolher os dados ou seja, a grelha de observação da linguagem expressiva e recetiva.

A análise de triangulação de dados permite verificar que os resultados quantitativos obtidos através das grelhas de observação são elucidativos face às nossas hipóteses delineadas e na clarificação dos objetivos definidos como fio condutor para este estudo, nomeadamente:

Ao nível da linguagem receptiva e expressiva das crianças, entre os 3 e os 4 anos; entre os 4 e os 5 anos de idade;

Ao nível da linguagem receptiva e expressiva e o grupo etário;

Ao nível da relação entre o estatuto sócio-económico familiar com a competência da linguagem expressiva e linguagem receptiva; na relação entre a linguagem receptiva e expressiva, nos dois géneros;

Ao nível da linguagem expressiva e receptiva, por regiões;

Ao nível da linguagem receptiva e expressiva e as habilitações dos pais.

Face aos resultados encontrados iremos dar resposta à nossa questão de investigação sobre a avaliação da linguagem receptiva e expressiva das crianças da educação pré-escolar ao nível das diferentes regiões de Portugal.

Verificar a aplicabilidade da Grelha de Observação

Verificar o perfil funcional da comunicação (linguagem receptiva e expressiva) das crianças das faixas etárias entre os três e os cinco anos, da educação pré-escolar;

Analisar o perfil funcional da comunicação dos participantes, observando as correlações entre os aspectos pragmáticos da linguagem e as variáveis: idade cronológica da criança, género, tipo de escola frequentada, nível económico da família, habilitações literárias dos pais.

A análise e discussão, de resultados de natureza quantitativa são apresentadas, mediante técnicas estatísticas dos resultados obtidos com a grelha de observação através da análise descritiva às variáveis em estudo. Essa análise proporcionou-nos um primeiro momento de leitura sobre os resultados que estão sintetizados em quadros. A sequência da apresentação e análise dos resultados consistiu na exploração transversal dos dados obtidos com as Grelhas de Observação no sentido de experimentar uma maior profundidade empírica de todo o processo, consolidando aspetos bibliográficos e de outros estudos.

Como refere L. S. Almeida & Freire, (2000) a apresentação dos resultados, a sua análise e discussão fazem parte integrante de qualquer investigação sendo estes complementados com as conclusões e com a discussão/reflexão crítica.

Não se apresentando como um fim em si mesmo, como refere Peralta (2005, p. 237), com o tratamento de dados procuramos a resposta justificada, para o problema que enunciámos, “A avaliação da linguagem recetiva e expressiva das crianças da educação pré-escolar”.

De acordo com alguns autores, os melhores reportórios para medir o nível cognitivo na educação de infância, estão relacionados com as aptidões da linguagem recetiva e expressiva, habilidades de brincar (Kinbourne & Graf, 2002).

Estudámos também a relação das variáveis, linguagem expressiva e recetiva com outras, tais como, o género, a região de Portugal, o estatuto sócio-económico familiar, o nível de instrução dos pais. A investigação seguiu um desenho normal dos estudos observacionais, utilizando a Grelha de Observação, como instrumento de recolha de dados.

Sendo que, um instrumento de rastreio deve estar disponível para uma população abrangente e diversificada, a apropriação e a sensibilidade cultural de qualquer instrumento construído para esse efeito é ainda mais relevantes e fundamental (Pomés, 2012).

O vocabulário recetivo é um quesito fundamental para a receção e o processamento da informação, em que a sua extensão é uma das mais importantes e consolidadas medidas de habilidade intelectual.

Pesquisas relacionadas com a compreensão e produção de palavras pela criança revelam que, o vocabulário auditivo das crianças na educação de infância reflete o nível educacional materno e o nível de rendimento paterno (Capovilla et al., 1997).

As influências do meio são evidentes no que respeita ao funcionamento das famílias bem como, à parentalidade e ao desenvolvimento da criança passando por fatores como as condições socioeconómicas, o nível educacional dos pais, suporte sócio-emocional e conhecimento do meio onde está inserido. (Bang, 2008; Bradley & Corwyn, 2002; Dunst, 1993, 2000b; Garbarino & Ganzel, 2000; Pomés, 2012; Sameroff, 2010; Sameroff, Seifer, Barocas, et al., 1987).

O desenvolvimento da criança é extremamente afetado pela forma como a sociedade encara as suas necessidades e as prioriza. É pois fundamental que as intervenções sejam adequadas para que seja possível proporcionar serviços ajustados às necessidades das crianças. Estes só são possíveis através da utilização de instrumentos validados para as diferentes populações e que apresentem as qualidades psicométricas

necessárias (Pomés, 2012). Ao criar o nosso instrumento foi nossa intenção poder vir a ser útil para os profissionais da educação, utilizá-lo para aferir o repertório linguístico dos diferentes níveis etários ao nível da educação pré-escolar.

5.2.1. Relación global del nivel de lenguaje expresivo y receptivo

Embora haja uma variação mais elevada na Linguagem Recetiva em relação à Linguagem Expressiva, globalmente ao nível da amostra de estudo, não foram encontradas diferenças estatísticas muito significativas, sendo de ($t = -0,068$, $g = 7$, $p > 0.05$). As crianças recebem e percebem melhor a informação, do que se expressam oralmente.

Assim, através da presente pesquisa, cujo objetivo geral foi verificar o desempenho da linguagem recetiva e expressiva em crianças da educação pré-escolar, considerando as idades cronológicas de desenvolvimento e de emergência foi possível concluir que, comparando-se a idade do desenvolvimento e idade cronológica com as áreas de compreensão e expressão da linguagem, mostra-se em níveis similares dos padrões considerados normais para as etapas de desenvolvimento.

Os resultados mostram um progressivo desenvolvimento das funções comunicativas nos anos escolares. Mostram um perfil adequado entre a idade cronológica, idade de desenvolvimento, idade de compreensão e idade de expressão de linguagem. O que vem constatar os estudos neste domínio de Castro & Gomes (2000), Clark (1993), Foster (1990), Sim-Sim, (1997), quando referem que para cada um destes domínios são consideradas duas áreas de funcionamento ontogeneticamente sucessivas, a Linguagem Recetiva, em relação à compreensão da fala ou seja a interpretação de acordo com as regras do sistema linguístico e a Linguagem Expressiva, na produção da fala de acordo com as regras do sistema linguístico, materializada na articulação estruturas fónicas. (in, revista Psicologia Educação, Cultura, 2004).

O vocabulário recetivo correlaciona-se fortemente com o quociente de inteligência porque o uso de informações contextuais e frasais para inferir significado de palavras desconhecidas é um dos principais meios de adquirir vocabulário (Capovilla & Prudêncio, 2006).

A cognição e a linguagem e o desenvolvimento, estão em sintonia, não apresentando problemas articulatórios desadequados ou significativos dentro dos parâmetros designados de normais para cada estágio etário, estudado. A sua fala é inteligível e mostram possibilidade de crescimento da linguagem expressiva e recetiva.

No estudo realizado por Anders, Sammons, Taggart, Sylva, Melhuish, e Siraj-Blatchford (2010), com crianças até aos dez anos, estes encontraram diferenças significativas entre o desenvolvimento cognitivo da linguagem, no qual foi verificado a relação do contexto educativo pré-escolar, no desenvolvimento das crianças.

O estudo verificou que as crianças que frequentaram a creche ou jardim-de-infância possuíam menos riscos de sofrer problemas no desenvolvimento, e consequentemente na linguagem, comparativamente com as crianças que não passaram pela educação pré-escolar.

Brandão (2007), através de estudos efetuados constata que, a educação pré-escolar favorece o desenvolvimento motor, cognitivo, social, pessoal, adaptativo, comportamental e da linguagem, sendo considerados imprescindíveis estes fundamentos para aprendizagens posteriores, na medida em que no desenvolvimento global da criança as áreas de desenvolvimento são indissociáveis.

5.2.2. Relación entre el lenguaje receptivo y expresivo y el grupo etário

Também se concluiu que a idade cronológica não influenciou o uso funcional da linguagem.

Não houve diferenças significativas do grupo de crianças do mesmo nível etário, estando equiparados em termos da comunicação oral, ao nível da Linguagem Expressiva e Recetiva, nos três níveis etários. Nos 3 anos as crianças apresentam uma média mais elevada na Linguagem Expressiva do que na Linguagem Recetiva; nos 4 e 5 anos as crianças as diferenças entre a linguagem expressiva e recetiva são muito significativas. As crianças de 4 e 5 anos, apresentam médias mais elevadas na Linguagem Recetiva em relação à Linguagem Expressiva.

Constatou-se ainda que quanto mais alto o nível etário, maior é a sua linguagem Recetiva e Expressiva.

No entanto, a diferença de variância é significativa em relação aos três grupos estudados.

No documento, Desirable Outcomes (1996), da SCAA, pode ler-se que em grupos pequenos e grandes as crianças ouvem e falam acerca das suas experiências.

É com uma facilidade crescente que elas recorrem a um vocabulário cada vez mais vasto, para exprimir pensamentos e para comunicar algo ao ouvinte.

Num ambiente / contexto estimulante as crianças têm mais oportunidades para comunicar, questionar, resolver problemas, argumentar, ouvir, utilizando aquilo que elas já sabem e desenvolver esse conhecimento.

É na infância, o período privilegiado para a criança desenvolver as suas capacidades linguísticas, em termos de desenvolvimento.

Uma vez ultrapassada a primeira infância, a idade parece fazer pouca diferença para o modo como as crianças são capazes de registar informação com sucesso nos seus sentidos (Rovee-Collier, 1987).

Contudo o estudo de Hyde & Linn (1988), Leaper *et al.*, (1998), (in, revista de Psicologia Educação, Cultura, 2004), demonstra que em idades precoces a progressão linguística é mais elevada nas meninas do que nos rapazes, o que não foi comprovado com o nosso estudo.

Os mesmos investigadores, referem ainda que, a idade influencia as capacidades de produção linguística das crianças, sendo esperado que uma criança de 5 anos tenha adquirido as competências necessárias para ser capaz de narrar uma história com mais informação, cronologia e organização do que as crianças mais novas de 3 e 4 anos, o que é comprovado com os dados do nosso estudo, na medida em que quanto maior é o nível etário das crianças, maior é o seu desempenho ao nível da Linguagem Recetiva e Expressiva.

A habilidade do vocabulário recetivo e expressivo está relacionada com o aumento da faixa etária (capovilla & Capovilla, 1997).

5.2.3. Relación entre el estatus sócio-económico familiar y la competencia del nivel del lenguaje expresivo y lenguaje receptivo.

Neste estudo, o contexto sócio-familiar refere-se mais especificamente à análise das variáveis seguintes: Estatuto sócio-económico e nível de instrução dos pais.

Esta análise permitiu-nos verificar que o nível socioeconómico familiar e globalmente, não se associa significativamente às competências comunicativas.

Os resultados obtidos não se enquadram com a visão de Bernstein (1998) que concluiu através dos seus estudos que as crianças de um meio socioeconómico mais desfavorável estão perante um código linguístico mais restrito.

O nível sociocultural e económico das famílias envolve dimensões que podem ter influência indireta no desenvolvimento da criança. De acordo com Papalia, Olds & Feldman (2006), o nível de habilitações literárias dos pais está intimamente relacionado com a profissão exercida e, consequentemente, com a condição socioeconómica dos mesmos. Essas condições refletem-se no contexto demográfico e habitacional, saúde e educação, nas redes sociais, na rotina de toda a família. Também não encontramos diferenças entre os géneros em relação ao Estatuto Sócio-económico.

Se analisarmos em termos das regiões estudadas, as diferenças são notórias e corroboram estes estudos; Entre as diferentes regiões existem diferenças significativas entre as crianças que vivem em regiões mais pobres, o caso da Região Autónoma dos Açores, com um meio socioeconómico mais desfavorável. Também se constata esta condição perante crianças do nível etário dos 3 anos que no entanto se vai atenuando com o seu crescimento etário e com a frequência do pré-escolar. Embora pouco notórias também encontramos diferenças entre o nível etário dos 4 e dos 5 anos.

Algumas das regiões estudadas, nomeadamente a Região Autónoma dos Açores destacam-se algumas que pelas suas características em termos de localização geográfica, e pelo nível económico das famílias. Por exemplo, os estudos de Maria-Mengel e Linhares (2007), Silva et al., (2009), Southwood (2013) que concluíram que quanto maior o nível socioeconómico familiar, melhores são os resultados ao nível das competências linguísticas das crianças por apresentarem um código linguístico mais alargado, comparativamente com crianças de um nível socioeconómico baixo. Isto acontece porque em níveis socioeconómicos altos há uma maior quantidade e qualidade nos estímulos fornecidos.

Os estudos de Maria-Mengel e Linhares (2007), Silva et al., (2009) e Southwood (2013) envolveram amostras de crianças entre os 0 e os 48 meses, os 3 e os 6 anos e os 4 e os 9 anos, respetivamente.

O estudo de Rowe (2008), com crianças de dois e três anos de idade, também confirma a existência da correlação entre as variáveis o nível socioeconómico e desenvolvimento da linguagem, considerando que maior é o conhecimento por parte dos pais do desenvolvimento das crianças maior é o número de situações que estes

proporcionam que potenciam o crescimento linguístico. No grupo etário dos 3 anos, encontrámos uma forte correlação estatisticamente significativa, positiva, entre a Linguagem Recetiva e o Estatuto Socioeconómico familiar. Também encontramos diferenças embora com pouca incidência, no grupo etário dos 4 anos e dos 5 anos, entre a Linguagem Recetiva e o Estatuto Socioeconómico familiar.

A literatura refere o nível económico da família e o grau de escolaridade dos pais, como fatores de importante influência quer para o desenvolvimento cognitivo, social emocional e da linguagem (Hooper et al., 1998; Landry et al, 2000; Spiker et al., 2002; Yoder e Warren, 2001; Bradley e Corwyn, 2002; Sapienza e Pedromonico, 2005; Andrade et al., 2005, Landry et al, 2006; Huttenlocher et al., 2007; Warren e Brady, 2007; Wheeler et al., 2007).

O nível de escolaridade dos pais, mais especificamente das mães está diretamente relacionado com o nível socioeconómico tendo necessariamente impacto no desenvolvimento da criança. Alguns autores referem que este impacto se relaciona com o proporcionar de ambientes mais propícios ao desenvolvimento de competências uma vez que mães mais instruídas têm mais acesso a informação conseguindo promover um ambiente enriquecedor e capacitante (Bang, 2008; Bradley & Corwyn, 2002; Smith, Akai, Klerman, & Keltner, 2010; Walker, et al., 2007).

Verificamos neste nosso estudo que a valorização do estatuto sócio-económico globalmente, não tem uma correlação estatisticamente significativa com a linguagem Expressiva e Recetiva bem como com o nível de instrução dos pais, facto que pode ser devido à similaridade cultural da população. A diferença não é significativa ao nível alfa.05. O ambiente familiar é uma dimensão fundamental do processo de socialização onde são incutidos valores, códigos de conduta, saberes e por essa razão, o facto de não termos encontrado correlação entre este e a Linguagem Expressiva e Recetiva, parece à primeira vista, um resultado paradoxal.

Na investigação atual (Beaudichon, 2001; Nelson, 1996, 1999; Nelson & Shaw, 2002), realçam o papel de carácter sócio-cultural na compreensão da relação entre aquilo que o individuo percebe do meio e utiliza na sua linguagem (in revista Psicologia Educação e Cultura, 2004).

De acordo com os estudos de Bronfenbrenner (1979), Nimnicht (1987), Barker (1987), o desenvolvimento global das famílias, principalmente dos pais, fortalece as capacidades ao nível das competências das crianças, (in, revista Inovação, 1992), o que

contrasta com o nosso estudo pois não se verificaram diferenças significativas entre o estatuto sócio-económico das famílias e a linguagem recetiva na competência das crianças, na compreensão da fala, na interpretação ou no que se refere à produção da fala, de acordo com as regras do sistema linguístico.

5.2.4. Relación entre el lenguaje receptivo y expresivo, en los dos géneros

Não se obtiveram diferenças estatisticamente significativas ao nível do género estando as meninas e os meninos equiparados em termos de Linguagem Expressiva e Recetiva, nos três níveis etários, dos 3 anos, 4 anos e 5 anos. Tal resultado corrobora os achados de Firmo (2005), que também não encontrou diferenças significativas entre os dois sexos, nos scores em testes de linguagem. No entanto a investigação realizada por Hyde & Linn, (1988), não suporta estes resultados pois referem que a progressão linguística é mais elevada nas meninas do que nos meninos. (in, revista de Psicologia Educação, Cultura, 2004).

5.2.5. Relación entre el lenguaje receptivo y expresivo, con las edads y género

O teste de significância da diferença entre a Linguagem Recetiva e Expressiva, não é significativa ao nível alfa.05; as meninas e os meninos estão equiparados, na Linguagem Expressiva e Recetiva, em relação ao grupo etário.

Em estudos anteriores realizados por nós, e com uma amostra mais pequena verificamos que os resultados corroboram os que apresentamos neste estudo, no qual também não se encontraram diferenças em função do género, dentro de cada nível etário.

Segundo Slavin (1992), cit. por Diaz-Aguado (2000), a aprendizagem cooperativa permite criar uma situação em que a única forma de atingir as metas pessoais é através das metas do grupo, o que faz com que a aprendizagem e o esforço para aprender sejam muito mais valorizados entre os colegas, aumentando a motivação geral pela aprendizagem, assim como o reforço e a ajuda que se proporcionam mutuamente nesse sentido.

Entre as procedências de variação temos as mais ligadas ao sujeito como o sexo, inteligência ou o estilo de aprendizagem e as mais ligadas, ao meio envolvente como a relação adulto-criança ou o meio sociocultural. (Viana, 1996).

A análise de variância de via única ANOVA confirma as diferenças estatisticamente significativas em relação aos três grupos etários estudados. Neste sentido, a diferença de variância encontrada permite aceitar a hipótese da diferença entre os grupos etários dos 3 anos, 4 anos e 5 anos em relação à Linguagem Recetiva e em relação à Linguagem Expressiva.

Não existe diferença estatisticamente significativa entre os meninos e as meninas de 3 anos em relação linguagem expressiva e a linguagem recetiva. Também não existe diferença estatisticamente significativa entre os meninos e as meninas de 4 anos em relação linguagem expressiva, mas existe diferença estatisticamente significativa entre os meninos e as meninas de 5 anos em relação à Linguagem Expressiva e a Linguagem Recetiva.

5.2.6. Relación entre el lenguaje expresivo y receptivo, por condado.

Constatamos que existem diferenças entre a Linguagem Recetiva e a Linguagem Expressiva entre as Regiões, sendo que a diferença mais notória é entre a Região de Lisboa (A.M.L.), com a Região Centro, com a Região Autónoma dos Açores (R.A.A.), com a Região autónoma da Madeira (R.A.M.) e com a Região Norte.

Na Linguagem Expressiva, a Região da Área Metropolitana de Lisboa (A.M.L.) destaca-se da Região Centro, da Região Autónoma da Madeira (R.A.M.), da Região Autónoma dos Açores (R.A.A.) e da Região Norte. Na Linguagem Recetiva, a Área Metropolitana de Lisboa (A.M.L.) destaca-se do Alentejo, da Região Centro, da Região Autónoma da Madeira (R.A.M.) e da Região Autónoma dos Açores (R.A.A.).

A Região Autónoma dos Açores apresenta valores mais baixos que as restantes regiões, com valores estatisticamente significativos ($p < .05$) ao nível da linguagem expressiva e recetiva. Estes resultados devem-se ao facto de que uma das ilhas da Região Autónoma dos Açores, da qual retiramos crianças para a nossa amostra, é considerada uma região pobre, os pais possuem fracas habilitações literárias, precariedade de empregos e de condições sociais, o que influenciou os resultados

obtidos ao nível da linguagem recetiva e expressiva. Estas dificuldades vão-se esbatendo de acordo com os níveis etários mais avançados.

O estudo de Cachapuz e Halpern (2006), com a amostra das crianças com idades entre os dois e os seis anos, mostrou que as situações stressantes vividas por crianças de níveis socioeconómicos baixos afetam a estrutura familiar e o estímulo à linguagem, comprometendo dessa forma a sua aquisição e desenvolvimento.

As crianças cujas famílias têm um nível socioeconómico alto possuem um vocabulário funcional até duas vezes maior em relação às crianças, cujas famílias têm um nível socio-económico, mais baixo (Duncan & Seymour, 2000).

Estes estudos vêm comprovar que a frequência da educação Pré-Escolar ajuda a esbater e a eliminar possíveis diferenças e assimetrias ao nível do desenvolvimento global da criança, criando oportunidades de aprendizagens para todos os que neles estão inseridos. (Sim-Sim, 2008).

É no clima de comunicação criado pelo educador que a criança irá dominar a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais corretas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e da comunicação que lhe permitem formas mais elaboradas de representação. (Pinker, 94, cit. Sim-Sim, Duarte e Ferraz, 1997).

A intervenção Pré-Escolar pode ter impacto positivo no desenvolvimento cognitivo, nomeadamente ao nível das competências linguísticas das crianças, que irá manter-se nos anos posteriores de escolaridade (Osborn & milbank, 1987, in revista Inovação, 1992).

Outro aspeto que nos parece relevante referir no sentido de tentar contextualizar estas diferenças será a frequência da educação pré-escolar trazer influências significativas no desenvolvimento das crianças da faixa etária deste estudo.

Parece evidente a relação entre o desempenho das crianças e a frequência do jardim-de-infância podendo este facto ser uma consequência da evolução das políticas e também da consciencialização dos pais, sobre a importância das competências trabalhadas com as crianças neste contexto. Bairrão (1992) afirma que o jardim-de-infância assume nos dias de hoje uma função de extrema importância para o desenvolvimento das crianças.

Ainda Bairrão (1992) salienta que a educação de infância é benéfica para as crianças e que o jardim-de-infância contribui de forma inequívoca para o seu processo de socialização. É um espaço propício às interações sociais entre as crianças e que

permite a cada uma partilhar, trocar experiências fundamentais para o seu desenvolvimento, assim como o do grupo onde estão inseridas (Azevedo, 2011).

As crianças têm as mesmas oportunidades de aprendizagem pois todas frequentam a educação pré-escolar e como já referimos anteriormente, ao nível das estatísticas dos estudos correlacionais, das variáveis descritas, nenhum dos grupos é significativamente influenciado a este nível.

No entanto é de realçar o estudo de Braithwaite (1983), que comparou grupos de crianças com programas pré-escolares, com atividades programadas, e que estes, diferiam positivamente em relação às outras crianças que não tiveram acesso ao mesmo. (In revista Inovação, 1992). Apesar de já termos mencionado a importância positiva da frequência do Pré-escolar, o que também verificamos fortemente, ao nível do nosso estudo.

Globalmente, não existe uma correlação ao nível das habilitações do pai e da mãe em relação à linguagem expressiva e recetiva. A linguagem expressiva correlaciona-se positivamente e de forma significativa com as habilitações do pai.

5.2.7. Puntuaciones entre el lenguaje expresivo y receptivo.

Após a apresentação dos dados resultantes da análise dos conteúdos das grelhas de observação, fizemos a interpretação e síntese dos resultados obtidos através dos scores maiores e menores.

Verificámos que as crianças do grupo de estudo têm uma comunicação adequada ao seu nível etário e estágio de desenvolvimento da linguagem.

Verificámos que existe uma correlação positiva e significativa entre a Linguagem Recetiva e Linguagem Expressiva dos grupos etários dos 3, 4, e 5 anos atendendo ao seu estágio de desenvolvimento versus idade. Estas variáveis apresentaram alguns scores elevados nas escalas utilizadas, sugerindo que os participantes possuem e através da análise global um bom desempenho face à Linguagem Expressiva e Recetiva.

Em todos os âmbitos linguísticos, a criança segue um caminho a partir de uma aprendizagem pré-sistemática e no sentido da descoberta e da sobregeneralização de padrões. (Vihman, 1996).

Acosta et al (1998), relatam que à medida que o vocabulário recetivo produtivo das crianças aumenta, estas começam a notar semelhanças entre segmentos ou sequências de segmentos e organizam regras para relacionar palavras com formas similares e/ou formas silábicas.

Brown, 1973; Clark, 1993; De Villiers & De Villiers, 1978; Nelson, 1996; Sim-Sim, 1998, referem que a análise *a priori* da complexidade relativa das tarefas incluídas em cada domínio e o teste empírico realizado sugeriu um escalonamento desenvolvimentista das condutas avaliadas, mas que revela consistência com os estudos de Desenvolvimento cognitivo, Sociocognitivo e de Psicolinguística (In, revista Educação e Cultura, 2004).

Em suma, os desempenhos no nosso teste, testam que o efeito da idade cronológica, aumenta progressivamente os scores.

Os estudos de Anastasi & Urbina (2000), confirmam o que afirmamos, referindo que, com o avançar da idade espera-se, se o teste for válido, que os scores aumentem também.

5.2.8. Correlaciones entre el lenguaje receptivo y expresivo

Ao nível das correlações da nossa amostra encontrámos uma forte correlação estatisticamente positiva entre a Linguagem Recetiva e Expressiva, bem como entre estas duas dimensões linguísticas e a idade.

A maioria dos psicólogos, referem que ao nível do processamento de informação, salientam que a memória a curto prazo se desenvolve com a idade, tornando as crianças mais velhas, capazes de lidar com mais informação simultânea do que as crianças mais novas, aumentando assim a sua capacidade de resposta e de assimilação de informação. (Case, Kurland & Goldberg, 1982).

No grupo dos 5 anos, foram encontradas correlações estatisticamente significativas e negativa entre a idade e o estatuto socioeconómico. As correlações entre a linguagem Expressiva e Recetiva mantêm-se fortes mas menos forte que as correlações encontradas nos três e quatro anos, pois as crianças de 4 anos têm uma linguagem expressiva e recetiva melhor que as crianças de 3 anos e as de 5 anos têm uma linguagem expressiva e recetiva, melhor que as crianças dos 3 anos e dos 4 anos.

5.2.9. Correlaciones entre el lenguaje receptivo y expresivo y el nivel de estudio de los padres

Através dos valores expostos foi possível verificar, que em relação à nossa amostra e às regiões estudadas, que não há associação significativa do nível das habilitações literárias dos encarregados de educação com o nível de habilidades comunicativas das crianças, contradizendo, diferentes autores que afirmam que os graus mais elevados de habilitações literárias dos pais se relacionam positivamente com o desenvolvimento linguístico da criança. (Tomblin, 1996; Andrade, 2008.).

Estes resultados contradizem também os dos estudos realizados por Maria-Mengel e Linhares, 2007; Goulart e Chiari, 2007 que consideram a escolaridade dos pais como um fator importante no desenvolvimento linguístico, defendendo que quanto maior é a escolaridade dos pais menores são os riscos de um desenvolvimento linguístico pobre.

Ao analisarmos separadamente a relação existente entre as habilitações da mãe e as habilitações do pai, no que diz respeito aos níveis de habilidades comunicativas das crianças, os resultados do nosso estudo corroboram com os de Escarce et al. (2012), pois, à semelhança deste, não revelam a existência de diferenças com significância estatística no que diz respeito à escolaridade materna de crianças do nosso estudo.

Os resultados obtidos no presente estudo não vão no sentido da maior parte da literatura consultada. Por exemplo, os estudos de Richman e colaboradores (1992) e Schonhaut e colaboradores (2008) mostram que as habilitações literárias das mães são as que mais exercem influência na linguagem. No entanto, o estudo de Richman e colaboradores (1992) que envolvia crianças com idades compreendidas entre o 1 e os 9 anos de idade e o de Schonhaut e colaboradores (2008), com crianças de idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, não o evidenciam. Já o estudo de Cardoso e colaboradores (2003), com crianças dos 0 aos 24 meses, evidencia a existência de relações significativas entre estas duas variáveis, explicadas pelo facto de as mães de níveis de escolaridade mais elevados apresentarem maior conhecimento sobre o desenvolvimento linguístico e, conseqüentemente, estimulam mais as crianças.

De acordo com Andrade (2008), a escolaridade materna relaciona-se positivamente com o desenvolvimento linguístico uma vez que permite “melhor organização do ambiente físico e temporal, a maior oportunidade de variação na

estimulação diária, com disponibilidade de materiais e jogos apropriados para a criança e maior envolvimento emocional e verbal da mãe com a criança.” (p. 609). Também Bang, (2008); Bradley &

Corwyn, (2002) referem que alguns exemplos de fatores de risco ambientais são o nível educacional da mãe, estatuto socioeconómico, depressão materna, o relacionamento entre os cuidadores e a criança, tipo de ambiente em casa, entre outros.

CAPITULO VI –CONCLUSIONES

6.1. Reflexión Crítica

Con la investigación que ahora concluimos, buscamos, como lo justificado en la parte introductoria, presentar un estudio sobre la comunicación oral de los niños de la educación Preescolar, de los 3 a los 5 años de edad, orientado para la observación y comprensión del Lenguaje Expresivo y Receptivo, y concluimos que se concretizaron todas las hipótesis y objetivos que nos propusimos en nuestro estudio.

Relativamente al nivel del lenguaje expresivo y receptivo, en la globalidad, el análisis de los datos de este estudio posibilitó concluir que el Registro de Observación de las Competencias Comunicativas al nivel del lenguaje expresivo y receptivo está adecuado a la muestra del estudio y sus ítems posibilitan el compendio de datos e inferir las capacidades lingüísticas de los alumnos de educación preescolar de una forma sencilla, aunque eficaz, procediendo así a la detección de algún tipo de dificultad interviniendo de esta forma y encaminando el individuo para otros servicios especializados.

En lo que toca a la relación entre el lenguaje receptivo y expresiva, y el grupo etario, en lo que concierne a las hipótesis levantadas, conseguimos obtener datos que nos permitieron afirmar fidedignamente que al nivel de nuestra muestra se comprobó que existen estadísticamente diferencias al nivel del lenguaje receptivo y expresivo de acuerdo con la edad; cuanto mayor, más grande es su vocabulario expresivo y el requisito receptivo.

En la relación entre el Lenguaje Receptivo y Expresivo, en los Dos Géneros, verificamos que en lo que toca al lenguaje receptivo y expresivo con este grupo, no influyó los datos obtenidos. Los niños del mismo nivel etario no presentan diferencias significativas respectivamente a esta variable.

Al nivel de la relación entre el lenguaje receptivo y expresivo en los dos sexos se verificó que no existen diferencias significativas, entre niños y niñas.

Al nivel de las correlaciones, existen diferencias y estas se acentúan de acuerdo con la edad de los niños.

Al nivel del lenguaje expresivo y receptivo con el estatuto socioeconómico, se verificó que no se asocian diferencias significativas entre ellos.

En la relación entre el lenguaje expresivo y receptivo por región, se verifica que los mismos se asocian significativamente al nivel de las regiones. Donde hubo la diferencia más grande y estadísticamente significativa fue en la Región Autónoma de los Azores.

La isla de S. Miguel es considerada una región muy pobre, con pocos recursos socio-económicos, en que la gran parte de la población vive en situaciones precarias al nivel del empleo, y consecuentemente en condiciones económicas y sociales desfavorables. Además se verificó que algunas asimetrías al nivel de los constructos de nuestro estudio fueron atenuadas, de acuerdo con la edad de los niños. Su lenguaje expresivo y receptivo se fue incrementando con la edad.

Por oposición el Área Metropolitana de Lisboa es la que presenta mejores resultados.

Al nivel de las Correlaciones entre el Lenguaje Receptivo y Expresivo y el nivel de habilitaciones de los padres, también se comprobó que no existen directamente diferencias debido a las habilitaciones de los padres.

Los niños con estímulos adecuados y con las mismas oportunidades, disminuyen posibles dificultades inherentes al medio donde están inseridas y que pueden trabar algunas de sus capacidades en lo que toca al desarrollo. En estos casos la frecuencia del preescolar tiene un papel preponderante ya que atenúa posibles diferencias sociales y cognitivas.

Hemos tenido con esta investigación, la intención de evidenciar la importancia de la comunicación sistematizada en el espacio escolar, pues social y culturalmente la apropiación de los conocimientos científicos se hace en la escuela.

La comunicación sistematizada en el contexto escolar es comprendida como la más eficiente, proporcionando un análisis más detallado de cómo se procesa la formación del pensamiento del niño, en la medida que todo acto de comunicación precede un acto del pensamiento, y el pensamiento bien elaborado genera una comunicación más elaborada.

El principal problema con el que nos deparamos al iniciar la reflexión sobre la educación preescolar, fue el de la multiplicidad de las áreas que coexisten en su campo, sobre todo las Ciencias Humanas, la Psicología de la Educación, la Psicología del

Desarrollo, entre otras. En lo que toca a esto surge alguna confusión entre la ciencia y la práctica en educación preescolar.

Agravando la situación, el hecho de que, sea la investigación, sean los estudios realizados en esta área, reducidos y recientes, sobretudo en Portugal (Bairrão, J. et al., 1992), estos se centran más en esta área, y ahí incluimos también el nuestro.

Hoy es un dato adquirido, en gran parte debido a la contribución de la investigación en Ciencias de Educación, el reconocimiento de la importancia que la educación preescolar puede tener en el desarrollo de los niños y su papel de preparación para la vida futura, sobretudo en la escolaridad.

La educación preescolar, aunque de frecuencia facultativa, es la primera etapa de la educación básica del niño. El centro de educación infantil, se configura como un espacio de tiempo privilegiado para aprendizajes estructurales y decisivos en el desarrollo del niño.

En ese proceso, es incuestionable el papel y la importancia del lenguaje como capacidad y vehículo de comunicación y de acceso al conocimiento sobre el mundo y sobre la vida personal y social. (Orientações Curriculares, 1997).

La adquisición del lenguaje es, seguramente, el más impresionante aprendizaje que el ser humano realiza durante la infancia. (Sim-Sim, Duarte y Ferraz 1997).

Se entiende aquí por lenguaje, la capacidad que cualquier ser humano posee para adquirir y usar la lengua de su comunidad. La adquisición ocurre durante el período de la infancia de forma natural y espontánea, bastando apenas que el niño esté expuesto y conviva con hablantes de esa lengua. La lengua adquirida por el niño es su lengua materna.

También con base en la investigación producida en las últimas décadas, es hoy posible describir indicadores y marcos de desarrollo lingüístico, comparar desempeños en lenguas y poblaciones diversas, estudiar particularidades específicas en sujetos con características propias.

Adquirir y desenvolver el lenguaje, implica mucho más que aprender palabras nuevas. Ser capaz de producir todos los sonidos de la lengua, o de comprender y de hacer uso de las reglas gramaticales, es un proceso complejo y fascinante donde el niño natural e intuitivamente, adquiere el sistema lingüístico de la comunidad donde está inserido.

En síntesis, diremos que el contexto educativo donde se procesó nuestro estudio, permitió identificar la existencia de tendencias emergentes en las prácticas educativas y fundamentales a tener en cuenta en el desarrollo de las competencias lingüísticas de los niños: La definición de objetivos coherentes, la articulación de contenidos que posibiliten alargar los intereses del grupo, la planificación y la realización de actividades que promuevan aprendizajes diversificados, al nivel de la expresión y de la comunicación oral de los niños. Continuando nuestra línea de pensamiento, el papel de la escuela es fundamental para el desarrollo psicológico del niño.

En el proceso de adquisición del lenguaje verbal, el niño se confronta con diferentes situaciones lingüísticas que serán fundamentales para el aumento del vocabulario, y asociadas a las vivencias y experiencias de la escuela anticipará cualitativamente su desarrollo intelectual.

Los estudios longitudinales sobre el impacto de la educación infantil, evidencian que apenas una provisión de calidad tiene impacto duradero en la vida actual y futura del niño en su suceso educativo y en su integración social (Schweinhart y Weikart, 1993; Sylva et al., 2003).

Comparando las competencias lingüísticas de los individuos envueltos en este estudio, se verificó que de un modo general, los niños tienen un camino similar en lo que concierne a su desarrollo lingüístico. Generalmente cometen algunas fallas en el proceso de estructuración silábica, especialmente al nivel de la reduplicación y sustitución de sílabas, las cuales serán colmatadas y eliminadas de acuerdo con su proceso de desarrollo biológico.

También el estudio de Lima (2003), sobre fonología infantil refiere que los niños cometen determinados tipos de errores fonológicos y articulatorios, que manifestados en la forma de procesos de simplificación (omisiones, armonías, sustituciones) frente a dominios de la lengua mal consolidados, serán gradualmente ultrapasados y tienden desaparecer alrededor de los 4/5 años de edad. (Lima, 2000).

La más grande experiencia de vida del niño contribuye para una ocupación mayor del espacio comunicativo en la interacción con su medio (Johnston y Stnsfield, 1997).

En la literatura algunos autores refieren diferencias en el desempeño comunicativo del niño en contextos diferentes. A pesar de un discurso correcto, atendiendo a los diferentes niveles etarios de la muestra de nuestro estudio, debemos

referir que de acuerdo con la región de Portugal los niños emiten denominaciones de objetos de acuerdo con su contexto cultural usando jerga y regionalismos.

Los estudios resaltan que el espacio comunicativo puede ser ocupado de maneras diferentes y la cantidad de actos comunicativos producidos con énfasis en diferentes funciones dependiendo si el contexto comunicativo es estructurado o no en diferentes situaciones contextuales (Wetherby y Rodriguez, 1992; Chan y Iacono, 2001; Newland et al, 2001; Cardoso y Fernandes, 2003^a, 2003b, 2004).

A pesar de algunas barreras ambientales, podemos constatar que el mecanismo referente al crecimiento se desarrolla de forma extraordinaria en dirección a fines muy precisos. Son niños, donde cada uno de ellos es un ser único, pero con secuencias de desarrollo propias y con características inalterables que sólo son inherentes a la especie humana.

Cada adquisición se hace de acuerdo con las etapas cronológicas del ser humano y que son bastante aclaradores sobre la lógica de las modificaciones del desarrollo, pues el niño se desarrolla teniendo por base una red de sinopsis complejas de conocimiento y capacidades que son incorporadas en una única individualidad. (in “ O fenómeno humano da relação dialógica” – Maria Rita Ial. Comunicação apresentada no Encontro Científico-Profissional de Psicólogos Clínicos- Fev.2001).

El dominio motor de los ojos precede el de los dedos; el equilibrio de la cabeza antecede el equilibrio del cuerpo; La prensión palmar de la prensión digital; La prensión voluntaria antecede el abandono involuntario, el gateo antes del andar en la vertical, los gestos antes de las palabras; los sustantivos antes de las preposiciones; las percepciones antes de las abstracciones. Estos son meros ejemplos del orden secuencial inherente a la estructuración del niño, desde las adquisiciones más rudimentarias a las más complejas.

El estudio del desarrollo del niño tiene por base el paradigma de la motivación primaria para el cambio comunicacional de los humanos y la busca del sentido de los objetos y de las personas. Esta motivación ocurre desde una edad muy temprana en la interacción del bebé con la madre, en la atribución de significados contextuales y de referencia.

El lenguaje referencial emerge del enlace de la atribución de significados a las cosas, el lenguaje que el niño utilizará resulta de la evolución genética y de la que es

aprehendida, o sea es el resultado de la conjugación de los dos procesos subordinados al “molde” socioemocional (Leal, 1975/85).

El desarrollo del niño es un proceso complicado y que no sigue una línea recta, pasa sí por varias fases, sea elevando una, sea el opuesto, pero al final coordinando y equilibrando.

6.2. Potencialidades y Limitaciones del Estudio

El estudio presente tiene limitaciones y potencialidades; limitaciones pues para su realización varios fueran los obstáculos con los que nos deparamos, tales como la obtención de datos, que fue dificultado por el retraso o la inexistencia de respuestas, así como el tiempo perdido con la llegada de los registros, pero los fuimos ultrapasando de forma a lograr finalizar esta investigación.

Una de las limitaciones es inherente a la metodología utilizada, al abordaje cuantitativo y utilización de la técnica de observación directa en la compilación de datos. En educación enfrentamos fenómenos ambiguos, ya que un determinado estímulo podrá originar diferentes respuestas de acuerdo con los sujetos. Existe casi siempre un gran número de variables relacionadas, cuyo control es prácticamente imposible y el proceso de medición, que muchas veces es indirecto, levanta los problemas de la validez y de la fiabilidad de los instrumentos de control (Carmo & Ferreira, 1998).

Decidimos realizar este tipo de diseño, ya que según diferentes autores, el método de observación directa tiene algunas ventajas permitiendo la aprehensión de los comportamientos y de los acontecimientos en el propio momento en que se producen; la recoja de un material de análisis relativamente espontáneo; la autenticidad relativa de los acontecimientos. A través de la observación comportamental y verbal de los niños evaluados, entender la claridad de su discurso, la capacidad de formar frases, o sea, de hacerse entender a través de su habla.

Para Hage (2003), la observación directa de los comportamientos de los niños es uno de los mejores métodos para entender y evaluar un niño en el contexto educativo, donde podemos observar su comportamiento comunicativo, su habla, como juega, manipula objetos. La observación de los comportamientos es el procedimiento que mejor detecta las funciones comunicativas del lenguaje (Pérez, 1995; Hage, 2003).

En esta posición, el investigador está personalmente implicado al nivel de un estudio a fondo de casos particulares. Él aborda su campo de investigación partiendo del interior. Su actitud presupone una participación activa en la vida de los sujetos observados un análisis en profundidad del tipo introspectivo.

Así, también se muestran algunos límites o problemas, al optar por la utilización de Registros de Observación como instrumento de reunión de datos, estamos conscientes del proceso lento que el mismo implica, de la dificultad de reunión de los datos de las diferentes regiones, del tiempo que exige, tal como de la subjetividad inherente al hecho de los profesionales o el investigador poder intervenir en la interpretación de las respuestas.

Otra de las limitaciones de este estudio está relacionado con su naturaleza cuantitativa, aplicada a fenómenos de gran complejidad y subjetividad.

Además de los riesgos, propusimos construir el instrumento, siguiendo los procedimientos adecuados, (test de los jueces), teniendo en vista la construcción de un instrumento a través del cual fuera posible atestar la validez del contenido y fuera fiable, que nos permitiera obtener una gran riqueza de información; Una otra limitación fue el problema del registro, pues, ni siempre es posible registrar los acontecimientos en el propio momento; el problema de la interpretación de las observaciones y la utilización de registros de observación que puede conducir a una interpretación relativamente superficial y mecánica.

Así pretendemos resolverlos a través de la aplicación de un método de observación relativamente flexible, como complemento de otros métodos, tales como recorrer al “Manual de Utilización”, de forma a haber una más grande homogeneidad al rellenar las tablas de registro por parte de los docentes, la grabación de momentos de la comunicación oral de los niños en los varios contextos educacionales, con procedimientos técnicos más precisos y objetivos relativamente a la comunicación oral de los niños de la infantil en lo que toca a su lenguaje expresivo y receptivo, aislándonos de peculiaridades subjetivas, analizando sus producciones con rigor objetivo, transcribiendo y señalizando rigurosamente las producciones orales escuchadas y observadas.

Veríssimo A. (2000), refiere que los registros de observación no liberan la utilización de otros instrumentos, también estos importantes en una evaluación que se pretende continuada y formativa. Al seleccionar este método el investigador deberá

conocer las potencialidades y las limitaciones que el mismo contiene, de modo, a conseguir distanciarse del objeto de estudio de modo a no perder el rigor científico y la objetividad.

Aun relativamente a la misma autora la justificación de la cuestión de investigación consiste en evaluar, "... cuáles son los conocimientos que resaltarán de este estudio y cual su utilidad para la práctica?" (Fortin, 1999, pág.69).

Otra de las restricciones fue la falta de respuestas por los docentes en los elementos de registro y en su rápida respuesta.

Encontramos potencialidades, en lo que concierne a los resultados analizados, que de acuerdo con varios criterios les confieren legitimidad metodológica al nivel de la representatividad, pues los resultados obtenidos a través de la observación directa son representativos, dado que analizamos el universo total de los niños de preescolar de varios Centros Escolares, de diferentes regiones de Portugal; la adecuación a los objetivos, pues las opciones metodológicas tuvieron por base criterios de pertinencia en relación al objeto de estudio, en el ámbito de la comunicación oral en niños de preescolar, en la medida en que la captación de la realidad en estudio solo pudo ser conseguida a través de métodos y técnicas ajustadas a los objetivos de la investigación, o que, en nuestro entender, frente al encuadramiento elegido, apenas un abordaje cuantitativo del tratamiento de los resultados, se ajustaba. Consistencia en el registro objetivo de las competencias orales de los chicos y chicas observadas directamente por el investigador y por los docentes y los Registros de observación. Validad y generalización, en la medida que la credibilidad de un estudio cuantitativo se encuentra dependiente de una interpretación restricta de los resultados, por eso, no son posibles sus generalizaciones. Relevancia, en la medida que, la relevancia de un estudio cuantitativo se prende más con su utilidad conceptual y metodológica que con una validación empírica de hipótesis formuladas. Es por eso que creemos, que el presente estudio tiene como potencialidades el propósito de potenciar futuras investigaciones, abriendo nuevos caminos de inteligibilidad y de interpretación sobre la psicología del desarrollo de la comunicación oral en niños del preescolar.

6.3. Futuras Líneas de Investigación

Considerando el carácter de nuestra investigación, y teniendo en cuenta nuestros objetivos, creemos que los resultados de este estudio dejan algunas cuestiones en abierto, que podrán ser presentadas como sugerencias para nuevas investigaciones.

Puesto esto se sugiere para estudios posteriores, la consideración de la población incluida en los estudios considerándose la diversidad que fue observada entre las muestras de los estudios incluidos en esta investigación.

Una línea de investigación pasaría por la aplicación de esta metodología a otras zonas del país, pues estamos conscientes que dependiendo si se tratan de zonas más interiores y rurales, zonas litorales o grandes centros urbanos, existan asimetrías que podrán ser relevantes para cimentar aún más, este estudio.

Otra línea de investigación pasaría por hacer un estudio longitudinal seleccionando un grupo de niños haciendo su acompañamiento a lo largo de su crecimiento etario, de los 3 años para los 4 años y hasta los 5 años, observando así la adquisición de sus competencias lingüísticas. En algunas situaciones de nuestro estudio conseguimos obtener datos sobre los mismos niños en los tres años que permanecieran en el centro infantil.

Seria relevante el desarrollo de un estudio longitudinal que permitiera medir la incidencia de las competencias lingüísticas de varias generaciones de niños en edad preescolar a lo largo de los años. Podría definirse un conjunto de varios indicadores que serían aplicados anualmente el un grupo de escuelas, evaluando la evolución de los niños con el tiempo.

La adopción de determinados currículos pedagógicos por docente en su práctica, influyen el desarrollo de contenidos al nivel de la comunicación oral en contexto educacional.

Sin duda que este estudio no pretende agotar todas las cuestiones relacionadas con el objeto de esta investigación, quiere sí destacar temas que puedan ser investigados, alargando así nuestro saber y colmatando algunas asimetrías que puedan interferir en el bueno desarrollo del ser humano.

BIBLIOGRAFIA

Altman, E. B. C. et al. (1997). Tratamento Precoce. In: Altman, E. B. C. *Fissuras Labiopalatinas*. 4.ed. Carapicuíba (SP): Pró-Fono,

Amaro, Fausto (1990). Escala de Graffar Adaptada. In: Costa, Ana Bénard et al (1996). *Currículos Funcionais*. Lisboa IIE, Vol II.

Amaral, I., (2003). Comunicação, linguagem e fala: perturbações específicas da linguagem em contexto escolar. Lisboa: Ministério da Educação.

American Academy of Pediatrics. (2009). *Developmental Screening in Early Childhood Systems*. Retrieved 10 de dezembro, 2010, from <http://www.healthychildcare.org/pdf/DSECSreport.pdf>.

Amor, E. (1997). *Didática do português: Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.

Anastasi, A.J. & Urbina, S. (2000). *Testagem psicológica*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Ariés, Philipe (1998). *A Criança e a Vida Familiar no Antigo regime*. Lisboa: Relógio d'Água.

Azevedo, F. J. F. (1999). Língua materna, mestria linguística e manuais escolares. In R.Castro, A. Rodrigues, J. L. Silva & M^a. L. D. Sousa (orgs.), *Manuais Escolares – estatuto, funções, história – Atas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*. Braga: C.E.E.P. – I.E.P. – U. Minho.

Azevedo, M. (2003). *Medição, Avaliação e Fundamentos de Estatística: Apoio prático com EXCEL e SPSS*. Texto inédito. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências. Universidade de Lisboa. Lisboa.

Azevedo, S. (2011). *O Papel da Creche na Adaptação da Criança ao Contexto do Jardim de infância*. Unpublished master thesis, Instituto Politécnico de Castelo Branco, Castelo Branco, Portugal.

Bachmann, C. *et al.* (1991). *Langage et communications sociales*. Paris, Les Éditions Didier.

Bairrão, J. (1994). A Perspetiva Ecológica na Avaliação de Crianças com Necessidades Educativas Especiais e suas Famílias: O Caso de Intervenção Precoce. *Inovação*, 7, 37-48.

Bairrão, J., Felgueiras, I., Fontes, P., Pereira, F. & Vilhena, C. (1998). Os Alunos com NEE. *Subsídios para o Sistema de Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Bairrão, J., & Tietze, W. (1995). *A educação pré-escolar na União Europeia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Bairrão, J., Vasconcelos, T. (1997). A educação pré-escolar em Portugal: Contributos para uma perspetiva histórica. *Inovação*, 10 (1), 7-19. Lisboa: IIE.

Bairrão, J. (1992). Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia da Educação: O Caso da Educação e Cuidados Pré- Escolares. *Inovação: revista do Instituto de Inovação Educacional*, 5(1), 39-55.

Bang, K. (2008). Analysis of Risk Factors in Children with Suspected Developmental Delays. *World Academy of Science, Engineering and Technology*, 48, 429-434.

Ballantyne, A. O., Spilkin, A. M., & Trauner, D. A. (2007). The Revision Decision: Is Change Always Good? A Comparison of CELF-R and CELF-3 Test

Scores in Children With Language Impairment, Focal Brain Damage, and Typical Development. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38, 182–189.

Bardin, L. (1994). A análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70.

Barthes, R. (1986). Elementos de Semiologia. Lisboa: Edições 70.

Barros, R.P. & Mendonça, R. (1990). *Infância e Sociedade no Brasil: as consequências da pobreza diferenciadas por género, faixa etária e região de residência*. Rio de Janeiro: IPEA-Textos para Discussão, nº 202.

Bates, E. (1976). *Language and Context: the acquisition of pragmatics*. New York. Academic Press.

Baylon, Christian, Fabre Paul (1979). *Iniciação à Linguística*, livraria Almedina; Coimbra:Portugal.

Baylon, C. & Mignot, X. (1999). *La communication*, Tours, Nathan.

Bautista (1997). *Necessidades educativas especiais*, Lisboa: Dina Livro.

Beckman, P. J. (1996). Theoretical, philosophical and empirical bases of effective work with families *Strategies for working with families of young children with disabilities* (pp. 1-16). Baltimore: Paul H. Brookes

Befi-Lopes, D. M., Rodrigues, A., & Puglisi, M. L. (2009). Number morpheme acquisition in children within normal language.

Bellenger, L. (1979). *L'expression orale*. Paris: Presses Universitaires de France.

Belichón, M., Reviere, A. & Igoa, J. M. (1992). *Psicología del Lenguaje: Investigación y teoría*. Madrid: Trotta.

Benveniste, É. (1988). *Problemas de lingüística geral I*. Campinas: Pontes Editores.

Berry, M.F. (1969). *Language Disorders of children*. N.Jersey: ed. Prentice Hall.

Berger, K. & Thompson, R. (1997). *Psicologia Del Desarrollo: Infância y adolescência*. Panamerica.

Berlak, H. (1992b). Toward the development of a new science of educational testing and assessment. In H. Berlak, et al (Eds.). *Toward a New Science of Educational Testing and Assessment*. Albany, NY: State University of New York Press, pp. 181-206.

Berlak, H. (1992a). The need for a new science of assessment. In H. Berlak, F.Newmann, et al (Eds.). *Toward a New Science of Educational Testing and Assessment*. Albany, NY: State. University of New York Press, pp. 1-22.

Bear, M.F., Connors, B.W., & Paradiso, M.A. (2008). *Neurociências:Desvendando o sistema nervoso*. Porto Alegre, RS: Artmed.

Bernestein, K. & Tiagerman, E.(1993). *Language and Communication Disorders in Children*. New York: Macmillan Publishing Company.

Besson, J.J. (1999). *L'oral au collège*. Paris: Editions Delagrave.

Bishop, D., & Mogford, K., (2002). *Desenvolvimento da linguagem em circunstâncias excepcionais*. Rio de Janeiro: Editora Reinventer

Bitti, P., & Zani, B., (1997). *A comunicação como processo social* (2ª. ed.). Lisboa: Editorial Estampa.

Bogdan, R. & Biklen, K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, Coleção “Ciências da Educação”.

Bouchard, R.A & Wackler, B. (1967). *A prekindergarten program for four year-old with a review of the literature on preschool education*, Nova York: Center for Urban Education.

Bouton, C., (1977). O desenvolvimento da linguagem. Lisboa: Moraes Editores.

Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371-399.

Brandão, M^a. T. (2007). *Inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) na Creche e Jardim Infantil – elementos de sucesso*. In David Rodrigues (org.). *Aprender juntos para aprender melhor*. Lisboa: Fórum para a Educação Inclusiva – Faculdade De Motricidade Humana.

Bredart, S. e Rondal, A., 1982, L'analyse du langage chez l'enfant.

Bright Futures. (2008). Promoting Child Development. In J. Hagan, J. Shaw & P. Duncan (Eds.), *Guidelines for Health Supervision of Infants, Children, and Adolescents* (3th ed., pp. 39-75). USA: The American Academy of Pediatric.

Brinton, B.; Fujiki, M. A comparison of request-response sequences in the discourse of normal and language-disordered children. *J. Speech Hear. Dis.*, v. 47, p. 57-62, feb. 1982. [Links]

Bronckart, J. (1985). *Teoria del Lenguaje*. Barcelona: Herder.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge. Mass Harvard: University Press.

Brown, H. D. (1980). *Principles of language learning and teaching*, Englewood Cliffs, NY, Prentice Hall.

Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological system theory. *Annals of Child Development*, 6, 187-249.

Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

Bronfenbrenner, U., & Evans, G. W. (2000). Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development*, 9(1), 115-125.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (5th ed., Vol. 1, pp. 993-1028). New York: John Wiley and Sons.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (6th ed., Vol. 1, pp. 793-828). New York: John Wiley.

Brown, R. (1973). Development of first language in human species, *American Psychologist*.

Brown, R. (1975). *A first language: The early stages*. London: Cambridge, Harvard University Press.

Bruner, J. (1983). *Childs Talk. Learning to Use Language*. New York: Oxford University Press.

Bubois, J. (1979). *Diccionario de Linguística*. Madrid: Alianza.

Cachapuz, R., & Halpern, R., (2006). A influência das variáveis ambientais no desenvolvimento da linguagem em uma amostra de crianças. *Revista da AMRIGS*, 50(4), 292-301.

Caldas, A., (2000). A herança de Franz Joseph Gall: O cérebro ao serviço do comportamento humano. Lisboa: Editora McGraw-Hill.

Câmara Municipal do Barreiro, www.cmb.pt

Cantwell, D. & Baker, L. (1987). *Developing speech e language disorders*, NI: Guilford press.

Capovilla, F. C., & Capovilla, A. G. S. (1997). Desenvolvimento linguístico da criança dos dois aos seis anos: Tradução e standardização do Peabody Picture Vocabulary Test de Dunn & Dunn, e da Language Development Survey de Rescorla. *Ciência Cognitiva: Teoria, Pesquisa e Aplicação*, 1(1), 353-380.

Capovilla, F. C., & Prudêncio, E. R. (2006). Teste de vocabulário auditivo por figuras: normatização e validação preliminares. *Avaliação Psicológica*, 5(2), 189-20.

Capovilla, F. C. & Raphael, W. D. (2001). *Dicionário enciclopédia ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira*. Vol. I, 2ª ed. S. Paulo: Edusp, Imprensa Oficial.

Caravedo, R. (1990). *La competencia lingüística* – Crítica de la génesis y del desarrollo de la teoría de Chomsky. Madrid: Editorial Gredos.

Cardoso, R., Pedromônico, M., Silva, E., & Puccini, R., (2003). Conhecimento de mães e auxiliares de desenvolvimento infantil referentes ao desenvolvimento da linguagem de crianças de 0 a 24 meses. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 13(2), 85-94.

Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.

Carr, Wilfred (1966). *Una teoria para la educación. Hacia una investigación educativa critica*. Madrid: Morata.

Carvalho, H. J. G. (1973). *A Teoria da Linguagem – Natureza do Fenómeno Lingüístico e a Análise das Línguas*. Coimbra: Editora Atlântida, S.A. R. L.

Cassany, D. *et al.* (1998). *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial Graó.

Case, R., Kurland, M. & Goldberg, J. (1982). Operational efficiency and the growth of short- term memory span. *Journal of Experimental Child Psychology*

Castro, S. L. (1997). *Elementos de um Estudo em Psicologia da Linguagem e da Cognição*. Porto. Coletânea. FPCE – UP.

Castro, S. L. & Gomes, I. (2000). *Dificuldades de Aprendizagem da Língua Materna*. Lisboa: Universidade Aberta.

Castaño, J. (2003). *Bases neurobiológicas Del lenguaje y sus alteraciones*. R. Neurol., Barcelona: v. 36, n. 8, [[Links](#)]

Clark, E. (1993). Lexical acquisition. In Clark (Org.) *The lexicon in acquisition*, London: Cambridge University Press.

Cervera, M. J. F.; Ygual, F. A. (2003). Intervención logopédica em los transtornos fonológicos desde el paradigma psicolingüístico del procesamiento del habla, *Revista. Neurologia*. Barcelona: V. 36, supl. 1.

Cervone, L. M.; Fernandes, F. D. M. (2005). Análise do perfil comunicativo de crianças de 4 e 5 anos na interação com o adulto. *R. Soc. Bras. Fonoaudiol.*, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 97-105, abr.-jun..

Chomsky, N. (1971). *Aspects de la Theorie Syntatique*. Paris: Le Seuil.

Chomsky, N. (1998). *Linguagem e Mente: Pensamentos Atuais Sobre Antigos Problemas*. Brasília: Editora da UNB.

Clement, R. A. (1995). *Desarrollo del Lenguaje. Manual para Profissionais de la Intervención en Ambientes Educativos*. Barcelona: Octaedro.

Chomsky, N. (1978). *Aspetos da teoria da sintaxe*. Coimbra: Arménio Amado – Editor, Sucessor.

Chomsky, N. (1980). *Reflexões sobre a linguagem*. S. Paulo: Cultrix.

Chomsky, N. (1984). Linguagem. In *Enciclopédia EINAUDI. 2. Linguagem Enunciação*, Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda.

Coelho, A. (2007). Repensar o campo da educação de infância. *Revista Iberoamericana de Publishing*.

Coménio, João Amós (1976). *Didática Magna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (1ª. Ed. 1627).

Consortium for Longitudinal Studies (1983). *Lasting effects of preschool programs*, Hillsdale. NJ: Erlbaum.

Conselho Nacional de Educação (Relator João Formosinho, 1994). *A Educação Pré-Escolar em Portugal*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Correia, L., M., (2003). *Educação especial e inclusão*. Porto: Porto Editora.

Costa, A., F., (1986). A pesquisa de Terreno em Sociologia. In: Silva, S., A., & Pinto, M., *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto; Afrontamento.

CNE (2002). *Qualidade e Avaliação da Educação*. Lisboa: ME.

Coll, César (1992). As contribuições da psicologia para a educação: teoria genética e aprendizagem escolar. In: Leite, Luci Banks (Org). Piaget e a escola de Genebra. São Paulo: Cortez.

Costa, F. J. (2011). *Mensuração e desenvolvimento de escalas: aplicações em administração*. Rio de Janeiro: Ciência Moderna.

Cummins, Robert A. e Gullone, Eleonora. (2000). Why we should not use 5-point Likert scales: the case for subjective quality of life measurement. In. **Second International Conference on Quality of Life in Cities**, Singapore.

Dunst, C. J. (1993). Implications of Risk and Opportunity Factors for Assessment and Intervention Practices. *Topics in Early Childhood Special Education*, 13(2), 143-153.

Dale, P. S. (1992). *Desarrollo del Lenguaje: Un Enfoque Psicolinguístico*. México, D.F.: Trillas.

Delgado Nogueira, M.A. (1992). Los Estilos de enseñanza en la educación Física. Granada: Universidad de Granada.

Delors, Jacques et al (1998). *Educação, um Tesouro a Descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. Porto: Edições ASA (8.^a ed.).

De Luca, M. (1983). *Didáctica de la lengua oral. Metodología de enseñanza y evaluación*. Buenos Aires: Kapelusz.

Despacho nº 5220/97 (2.^a série) de 4 de agosto. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

De Villiers & De Villiers (1978). The development of word meaning. In the Villiers & De Villiers (Orgs.). *Language acquisition*. Harvard College.

Dias, N. (orgs) (2001). Relatório 2000/2001. Observatório dos Apoios Educativos. Disponível em: <http://www.min-ed.pt.html>. Consultado em 21/05/2006.

Dias, T. L., & Enumo, S. R. F. (2006). Criatividade em crianças com dificuldade de aprendizagem: Avaliação e intervenção através de procedimentos tradicional e assistido. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(1), 69-78.

Diaz-Aguado, M^a., J., (2000). *Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Porto Editora.

Duarte, I., Sim-Sim, I. & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica*. Lisboa: M.E./D.E.B.

Dunst, C. J. (2000b). *Evidence-based early childhood intervention and family support: Reflective questions for improving practices*. Morganton: Family, Infant and Preschool Program. *Principles and guidelines for practice*. Cambridge, MA: Brookline Books.

Duncan, L. G., & Seymour, P. H. K. (2000). Socioeconomic differences in foundation-level literacy. *British Journal of Psychology*, 91, 145-166.

Earls, M. F., & Hay, S. S. (2006). Setting the stage for success: Implementation of developmental and behavioral screening and surveillance in primary care practice - The North Carolina Assuring Better Child Health and Development (ABCD) Project. *Pediatrics*, 118(1), 183-188.

Elliot, Alison (1982). *A Linguagem da Criança*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Escosteguy, C. C. (1999). Tópicos Metodológicos e estatísticos em ensaios clínicos controlados randomizados. *Arquivos Brasileiros de Cardiologia*, 72 (2), 139-143.

Facci, M. G. D. Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Autores associados: Campinas-SP, 2004.

Faria, I. H., Pedro, R. E., Duarte, I. & Gouveia, M. A. C. (2005). *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho, S.A.

Fernandes, F. D. M. (1997). Os atrasos de aquisição de linguagem. In: Fernandes, F. D. M. Fundamentos em Fonoaudiologia. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, cap. 3, p. 23-37. [Links]

Fernandes, D. (2001). *Transição da formação inicial para a vida ativa*. Relatório nacional. Lisboa: Ministério da Educação.

Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Cacém: Texto Editores.

Ferrari, Márcio. Jean Piaget, o biólogo que colocou a aprendizagem no microscópio. Especial Nova Escola, São Paulo, n. 43, 16 jul. 2012a. Edição especial grandes pensadores.

Ferreira, C. (2007). *Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto. Porto Editora.

Ferreira, M. (2004). *“A Gente Gosta é de Brincar Com os outros Meninos” – Relações Sociais Entre Crianças num jardim de infância*. Porto: Edições Afrontamento.

Ferreiro, E. (1995). *Reflexões sobre Alfabetização*. São Paulo: Cortez.

Flanagan, D. P., Ortiz, S. O., Alfonso, V. C., & Mascolo, J. T. (2008). *The achievement test desk reference (ATDR)*. Boston: Allyn and Bacon.

Figari, G. (2007). A avaliação: história e perspectivas de uma dispersão epistemológica.

Filgueiras, A. (2011). *Adaptação transcultural e avaliação psicométrica do Ages and Stages Questionnaires (ASQ) em creches da cidade do Rio de Janeiro*. Unpublished master's thesis, Departamento de Psicologia - PUC, Rio de Janeiro, Portugal.

Finkelstein, L. Widely, strongly and weakly defined measurement. *Measurement*, 34, p. 39-48, 2003

Figueiredo, M.A.R. (2002). *Necessidades educativas especiais na educação pré-escolar*, coleção Pré, nº 7.

Firmo, L.M. (2005). *Avaliação da linguagem recetiva em pré-escolares: Comparação de desempenho em testes tradicionais computarizado*. S. Paulo.

First, L. R., & Palfrey, J. S. (1994). The infant or young child with developmental delay. *New England Journal of Medicine*, 330, 478-483.

Formosinho, J. (1996). Educação Pré- Escolar: Primeira etapa da educação básica. *Noesis*, 39, 26-28.

Formosinho, João; Sarmiento, Teresa (2000). Prolongamentos de horários nos jardins de infância da rede pública do Ministério da Educação. In Congresso internacional, *Os mundos sociais e culturais da infância*. Braga: Universidade do Minho.

Fortin, M. (1999). *O processo de investigação: Da conceção à realização*. Loures: Lusociência.

Franco, M., Reis, M., & Gil, T., (2003). Domínio da comunicação, linguagem e fala. Perturbações específicas da linguagem em contexto escolar. Lisboa: Ministério da Educação.

Freud, S. (1968). *Le Normal et le Pathologique chez L'Enfant*. Paris: Gallimard.

Fromkin, V. & Rodman, R. (1993). *Introdução à Linguagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

Fry, D. (1978). *Homo loquens: O Homem como animal falante*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Garbarino, J., & Ganzel, B. (2000). The human ecology of early risk. In S. J. Meisels & J. P. Shonkoff (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (2nd ed., pp. 76-93). New York: Cambridge University Press.

Gaspar, M., (2004). Educação parental e educação pré-escolar: Uma parceria a construir, um projeto sócio-educativo a investir. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 38, 255-268.

Gazzaniga, M. S., Ivry, R. B., & Mangun, G.R. (2006). *Neurociência cognitiva*. Porto Alegre, RS: Artmed.

Gesell, Arnold, (2003). *A criança do 0 aos 5 anos*. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

Ghiglione, R. & Matalon, B. (1993). O inquérito: *Teoria e Prática* (2ª edição). Oeiras: Celta Editora.

Girolametto, L., Wiigs, M., Smyth, R., Weitzman, E. & Pearce, P. S. (2001). Children with a history of expressive language delay: Outcomes at 5 years of age. *American Journal of Speech-Language Pathology*.

Gleason, J. & Ratner, N. (1999). *Psicolinguística*. Mc Graw Hill.

Goody, J. (1993). *Entre l'oralité et l'écriture*. Paris : Presses Universitaires de France.

Goodenough, F. (sem data) "Manual de Instrução do teste de Desenho da Figura humana".

Gomes, Ferreira (1986). A educação infantil em Portugal, Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 2ª ed.

Goulart, B., & Chiari, B., (2007). Prevalência de distúrbios de fala em escolares e fatores associados. *Revista de Saúde Pública*, 41(5), 726-731.

Guba, E. e Lincoln, Y. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. SAGE: London.

Guba, E. e Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. Denzin e Y.

Gilliam, W. S., Meisels, S. J., & Mayes, L. C. (2005). Screening and surveillance in early intervention systems. In M. J. Guralnick (Ed.), *The Developmental Systems Approach to Early Intervention* (pp. 73-98). Baltimore: Brookes Publishing Company.

Glascoe, F. P., & Shapiro, H. L. (2004). Introduction to Developmental and Behavioral Screening. *Developmental behavioral pediatrics online*. Retrieved 20 de Janeiro, 2011, from <http://www.dbpeds.org/articles/detail.cfm?id=5>.

Guralnick, M. J. (2011). Why Early Intervention Works A Systems Perspective. *Infants & Young Children*, 24(1), 6-28.

Gerber, A. (1996). *Problemas de Aprendizagem Relacionados à Linguagem: Sua natureza e Tratamento*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Gleason, J. & Ratner, N. (1999). *Psicolinguística*. Mc Graw Hill.

Gullo, D. (2005). *Understanding assessment and evaluation in early childhood education*. 2nd Ed..New York: Teachers College Press.

Habib, M. (2000). *Bases Neurológicas dos Comportamentos*. Lisboa: Climepsi Editora.

Hadley, P. A.; Rice, M. L. Conversational responsiveness of speech and language impaired preschoolers. *J. Speech Hear. Res.*, v. 34, p. 1304-1317, dec. 1991.
[Links]

Hair Jr., F. *et al.* (2005) *Fundamentos de Métodos de Pesquisa em Administração*. Porto Alegre: Bookman.

Hambleton, R. K. & Patsula, L. (1998). Adapting Tests for Use in Multiple Languages and Cultures. *Social Indicators Research*, 45, 153-171.

Harley, T. A. (1995). *The Psychology of Language*. From Data to Theory.UK: Psychology Press.

Haro, E. *et al* (2007). *Enciclopedia de psicologia evolutiva y de la educación*. Málaga: Ediciones Aljibe, Vol. 2.

Hill, M. M., & Hill, A. (2009). *Investigação por Questionário* (2^a ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

Howlin,P. (1997). *Autism: Preparing for adulthood*. London: Routledge.

Hymes, D. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris: Hatier-Crédif.

Ingram, D. (1989). *First Language Acquisition. Method, Description and Explanation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Inventario de Desarrollo Comunicativo MacArthur. Madrid: TEA Ediciones.

Ibáñez, P. (2003). *Potencie la inteligencia de su hijo*, Madrid: Dykinson.

INE – Instituto Nacional de Estatística, <http://www.ine.pt>

I.P.A.F. (2007). Manual de Avaliação Psicológica na Infância

Jackson-Maldonado, D., Thal, D., Marchman, V., Fenson, L., Newton, T., & Conboy, B., (2005). Lincoln (Eds), *Handbook of qualitative research* (pp. 248-261). London: SAGE.

Joly, M. C. R. A., & Dias, A. S. (2009). *Evidências de validade de uma prova informatizada de linguagem oral – Bilo*. *Psicologia: Teoria e Prática*, 11(2), 50-68

Jopling, D. (1993). *Cognitive science, other minds and the philosophy of dialogue*. In: Neisser U, editor. *The perceived self*. New York: Cambridge University Press.

Journal of Psycholinguistic Research, 37, 219–241.

Kare Morse, R. & Wiley, M. (1997). *Chost from the nurser: Tracing the Roots of Violence*. New York: Atlantic Monthly Press.

Katz, L. (1993). Child sensitive curriculum and teaching. *Young Children* 48 (6), 2. Referências Bibliográficas 368.

Kelly, V. (1992). Concepts of assessment: An overview. In, G. Blenkin e A. Kelly (Eds.), *Assessment in early childhood education* (pp. 1-23). London: Paul Chapman

Kinsbourne, M. & Graf, W. D. (2002). *Disorders of Mental Development. In Child neurology*. Menkes & Sarnat, 6ª ed. Philadelphia: USA.

Klaus, Marshal & Klaus Phyllis (1989). *O surpreendente recém-nascido*, Porto Alegre: Artes médicas.

Kohnert, K., Yim, D., Nett, K., Kan, P., & Duran, L., (2005). Language, intervention with linguistically diverse preschool children: a focus on developing home language(s). *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 36(3), 251-264.

Labov, N. & Robins, C. (1969). A note on the relative of reading failure to peer-group status in urban ghettos. *The record Teachers college*, 70, 395-405.

Labov & Baratz (1969) (cit.por Sim-Sim, 1989). *Comunicar para crescer*, in *maturação linguística e aprendizagem da leitura*, 1º volume, Universidade do Minho.

Lane, Silvia T. M. (1984). *O que é psicologia social*. São Paulo: Brasiliense.

Largo, M. et al (2003). *A narrativa da criança e do adolescente na deficiência mental*. R. Cons. Fed. Fonoaudiol.; Brasília, V. 2, n. 3. [[Links](#)]

Lázaro, A. (coord.) (1981). *Desarrollo psicológico del niño: estudios y experiencias educativas*, serie Preescolar nº 10, Madrid

Leal, Maria Rita (2001). *Comunicação apresentada no Encontro Científico-Profissional de Psicólogos Clínicos- Fev.2001*.

Leal, M.R. (1985). *Introdução ao Estudo dos Processos de Socialização Precoce da Criança*. Lisboa: Edição da autora.

Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro: Lei - Quadro da Educação Pré-Escolar, Decreto-Lei nº5 de 10/02/97. Diário da Republica, I série - A, nº 34.

Lei nº 5/77 de 1 de fevereiro. Sistema Público de Educação Pré-Escolar.

Lei nº 46/86 de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo, Diário da República, I série, nº 237: Lisboa.

Lentin, L. (1983). *Parler*, in Lentin, L. et al. Du parler au lire. Interaction entre l'adulte et l'enfant. Paris : Les Éditions ESF, tomo 3.

Lentin, Laurence (1990). A criança e a linguagem oral – Ensinar a falar: Onde? Quando? Como? Lisboa: Livros Horizonte.

Lepschy, G. (1984). Língua/ fala. In *Enciclopédia EINAUDI*. 2. Linguagem – Enunciação, Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Lessard-Hébert, Michelle (1994). *Pesquisa em educação*. Lisboa; Instituto Piaget.

Levine, L. E., & Munsch, J. (2011). *Child development: An Active Learning Approach*. Los Angeles: SAGE.

Lima, R. (2000). *A Linguagem Infantil – Da Normalidade à Patologia*. Braga: Edições APPACDM, Distrital de Braga.

Lima, R. (2006). *Avaliação da Fonologia Infantil. Dados de uma Prova*. Coimbra: Livraria Almedina.

Lima, Jorge Á; Pacheco, José A. B. eds. 2006. Fazer investigação. *Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.

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

Lomas, C. et al. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.

Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Barcelona: Paidós, vol. I e II.

Lopes, J., Rutherford, R., Cruz, M., Mathur, S., & Quinn, M., (2006). *Competências sociais: Aspetos comportamentais, emocionais e de aprendizagem*. Braga: Psiquilíbrios Edições.

Loukusa, S., Ryder, N., & Leinonen, E. (2008). *Answering Questions and Explaining Answers: A Study of Finnish-Speaking Children*.

Luque, A., Vila, I. (1995). *Desarrollo del lenguaje*. In: Palacios, J.; Marchesi, A.; Coll, Y. (Comp.). *Desarrollo psicológico y educación, t. I: Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza. [[Links](#)].

Luria, A.R. (1985). *Lenguaje y pensamiento*. Barcelona: Martínez Roca

Machado, M. L. A. (2004). *Educação infantil e sócio-interacionismo*. In: Oliveira, Z.M.R. (Org.). *Educação infantil: muitos olhares*. São Paulo.

McKenna, M. C., & Sthal, K. A. D. (2009). *Assessment for reading instruction* (2ª ed.). New York: The Guilford Press.

Marcos, H.;Ryckebusch, C. & Rabain-Jamin, J. (2003). *Adult responses to young children's communicative gestures: Joint achievement of speech acts*. First language.

Marques, Ramiro. (1986). *A Criança na Pré-Escola*. Lisboa; Livros Horizonte.

Mari, L. (1996). The meaning of “quantity” in measurement. *Measurement*, 17 (2), p. 127-138.

Mari, L. (1999). Notes towards a qualitative analysis of information in measurement results. *Measurement*, 25 (3), p. 183-192.

Maria-Mengel, M., & Linhares, M., (2007). Fatores de risco para problemas de desenvolvimento infantil. *Revista Latino-Americana de Enfermagem* (15), 837-842.

Marôco, J., (2010). Análise estatística – com utilização do SPSS (3ª. ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

Mark, M., Green, J. and Shaw, I., (2006). *Introduction of the SAGE Handbook of evaluation*. London: SAGE.

Martinet, A. (1967). *Éléments de linguistique généraux*, Madrid: Gredós (3ª ed.).

Mayor, A. (1991). La Pragmática del Lenguaje. consideraciones para la Intervencion. En *Lenguaje e Comunicacion*, 7, 17-21.

M.E./D.E.B. (2001). Currículo nacional do ensino básico – Competências essenciais. Lisboa: Ministério da Educação.

Mendes, A. Q., Martins, M.A. (1986): *Aspetos cognitivos e metacognitivos na aprendizagem da leitura*.

Menyuk, Paula (1975). *Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem*. São Paulo: Livraria Pioneiro Editora.

Menyuk, P. (1988). *Language development: Knowledge and use*. Glenview, IL: Scott Foresman

Miguéns, M. (2009). *A educação dos 0 aos 12 Anos Coord. Atas do Seminário “A educação da Crianças dos 0 aos 12 Anos..* Lisboa: CNE.

Miller, J., (1986). Evaluación de la conducta lingüística de los niños. In Bases de la intervención en el lenguaje, VIII. (pp. 217-258). Alhambra. Madrid.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica; Ministério da Educação.

Ministério da Educação, (2000). A Educação Pré-Escolar e os cuidados para a infância em Portugal– Departamento da Educação Básica. Lisboa.

Miranda, A.B.R. (2003). *Fundamentos neurolingüísticos*. Contribuições à fonologia. Monografia, Campinas.

Mitchell, L., Wylie, C., & Carr, M., (2008). Outcomes of early childhood education: literature review. New Zealand: Ministry of Education.

Mogford, K.& Bishop, D. (2002). *Desenvolvimento da linguagem em condições normais*. In: Bishop, D. & Mogford, K. *Desenvolvimento da linguagem em circunstâncias excecionais*. Rio de Janeiro: Revinter. [[Links](#)]

Monteiro, M. & Santos, M. (2002). *Psicologia*. 1º vol. Lisboa:Plátano Editora.

Moore, D.G. et al (2000). *The regulation of visual attention in social perception*. *International infants conference of infant studies*. England.

Morais, A., Neves, I., Medeiros, A., Peneda, D., Fontinhas, F., & Antunes, H., (1992). Socialização primária e prática pedagógica: Vol. II, Análise de aprendizagens na família e na escola. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Morris (1994). *Fundamentos de la teoria de los signos*, Barcelona: Planeta – Agostini.

Munoz Sotés, O. (1997). *Mapas cibernéticos cerebrales*. *Apuntes del curso de rehabilitación fonológica y técnicas logopédicas*. Gran Hospital. Ministerio de

Gobernación. Madrid

Murray, A.; & Yingling, J. (2000). Competence in language at 24 months. Relations with attachment security and home stimulation, *Journal of genetic psychology*.

National Scientific Council on the Developing Child. (2007). The Science of Early Childhood Development: Closing the Gap Between What We Know and What We Do. Retrieved 10 de janeiro de 2012, from <http://www.developingchild.net>.

NCCIC. (2010). *Resource Guide: Child Development Resources for Parents and Providers*. Retrieved 10 de agosto de 2011, from <http://nccic.acf.hhs.gov>.

Nelson, K (1996). *Language in cognitive development- the emergence of mediated mind*. Cambridge University Press.

Nevo, D. (2006). Evaluation in Education. In I. Shaw, J. Greene & M. Mark (2006), *The SAGE handbook of evaluation*. (pp. 440-460). London: SAGE.

Niza, S. (2006). *A Orientação Sócio-Cultural do Modelo Pedagógico Do MEM*. <http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/120modpedagmem/120a02orientsociocultmemsniza.pdf>. Consultado em 5/4/2009. . 107-120). Lisboa: APEI.

Nogueira, S. ; Fernández, B. & Porfírio, H.; Borges, L. (2000). *A criança com atraso na linguagem*. Saúde Infantil, Rio de Janeiro: v. 22, n. 1, abril.

Nunes, C., (2001). *Aprendizagem ativa na criança com multideficiência*. Lisboa: Ministério da Educação.

Nunes, J., (2006). *Linguagem e cognição*. Rio de Janeiro: LTC Editora.

Oliveira, Marta Kohl (1999). *Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio – histórico*. 4 ed. São Paulo; Scipione. (Pensamento e Ação no Magistério).

Ong, W. (1987). *Oralidade y escritura*, México, fondo de cultura económica.

Pacheco (1995). O pensamento e a ação do professor, Porto: Porto editora.

Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R., (2001). O mundo da criança (8ª. ed.). Amadora: Editora McGraw-Hill.

Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R., (2006). O desenvolvimento humano (8ª. ed.). Porto Alegre: ArtMed Editora.

Patton, M. Q. (1997). *Utilization – focused evaluation*. (3rd Ed.). California: Thousand Oaks.

Pena, Casanova, J. (1988). *Manual del la logopedia*. Barcelona: Masson.

Peña-Casanova. (1994). *Introducion a la Patologia Terapeutica del Leuguaje*. Barcelona: Masson.

Penteado, J.R.W. (1993). *A técnica da comunicação humana*. São Paulo: Pioneirahe development of thought. New York; Viking.

Peralta, H (2005). *Currículo: o Plano como Texto*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.

Pereira, A., (2006). Guia prático de utilização do SPSS: análise de dados para ciências sociais e psicologia. Lisboa: Sílabo.

Perelló, J. (1995). *Diccionario de logopedia*. Barcelona: Lebón.

Persson, C., Niklasson, L., Oskarsdottir, S., Johansson, S., Jonsson, R., & Soderpalm, E. (2006). Language skills in 5–8-year-old children with 22q11 deletion syndrome. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 41(3), 313–333.

Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2005). *Análise de dados para ciências sociais – A complementaridade do SPSS* (4ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

Petters, Donald L. (2002). Tendências da investigação demográfica e comportamental na prática educativa em contextos de educação de infância, in Spode, Bernard (org.), *Manual de investigação em educação de infância*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Piaget, J. (1977). *The development of thought*, New York: Viking.

Piaget, J., & Chomsky N., (1987). Teorias da linguagem. Teorias da aprendizagem. Lisboa: Edições 70.

Piaget, J. (1989). *A Linguagem e o Pensamento da Criança*. Brasil: Martins Fontes Editora Lda.

Piaget, J. (1992) *Le Jugement Moral chez L'Enfant*. Paris: PUF.

Pilkkanen, L. Stringfellow, A. & marantz, A. (2002). *Neural correlates of the effects of morphological family frequency and family size: an MEG study*, cognition.

Pimentel, J.V.Z. de S. (2005). Intervenção Focada na Família: Desejo ou Realidade. *Presidência do Conselho de ministros. Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência*

Pinker, S. (1994). *The Language Instinct*, NY: William Morrow and. Co. Inc.

Pinker, S. (2002). Como a mente funciona. São Paulo: Companhia das Letras
Pizzio, A., (2011). Aquisição da língua de sinais. Florianópolis: Universidade Federal Santa Catarina.

Portugal, G. & Leavers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.

Portugal, G. (2009). *Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância. A educação dos 0 aos 12 Anos*. Atas do Seminário “A educação da Crianças dos 0 aos 12 Anos. Lisboa: CNE.

Portugal, G., (1998). *Crianças, Famílias e Creches – uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora

Puglisi, M. L., Befi-lobes, D. M., & Takiuchi, N. (2005). Use and comprehension of prepositions by children with specific language impairment. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 17(3), 331-344.

Quivy, Raymond; Champenhoudt, Luc Van (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Quivy, R., & Campenhoudt, L., (1992). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Raposo, N. V., Bidarra, M. G., Festas, I. M. (1998). *Dificuldades de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Universidade Aberta.

Rebelo, D., (1990). *Estudo psicolinguístico da aprendizagem da leitura e da escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Rebelo, J. A. S. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do Ensino Básico*. Coleção Horizontes da Didática; Edições ASA.

Reed, V. A review of normal language development. In: REED, V. An introduction to children with language disorders. 2. ed. Sidney: The university of Sidney, 1994. cap. 3, p. 61-91. [Links]

Renan, M.D. (1981). *Los inicios del language y la comunicación en el niño*. Madrid: Nuestra Cultura.

Reynell, J. (1980). *Language Development and Assessment*, ed. MIT Press, Lancaster.

Revista Científica eletrônica de Pedagogia –ISSN: 1678-300x, Ano V – Número 09 – janeiro de 2007 – Periódicos Semestral da Faculdade de Ciências humanas da Garça.

Revista Española de pedagogia, ano LXVI, nº239, enero-abril 2008.

Revista Inovação,1992 vol.5, nº1.

Revista Psicologia Educação e Cultura,2004, vol.VIII, nº2.

Revista Neuropsicologia Latinoamericana (2010), 2(1), 1-10 10 development.
Pró-Fono Revista de Atualização Científica, 21(2), 171-174.

Ribeiro, P. J. L. (1999). *Investigação e Avaliação em Psicologia e Saúde*. Lisboa: Climepsi Editores.

Richelle, M. (1976). *A Aquisição da Linguagem*. Bruxelas: Dessart et Mardaya Editores.

Richelle, Marc (1976). *A Aquisição da Linguagem*. Lisboa: Sociocultura.

Richman, A., Miller, P., & LeVine, R., (1992). Cultural and educational variations in maternal responsiveness. *Developmental Psychology*, 28(4), 614-621.

Rigolet, Sylviane Angèle Neves (2000). *Os três P'S. Comunicação e Linguagem para uma plena expressão*, 5 coleção educação especial, Porto: Porto editora.

Rigolet, S., (2006). Para uma aquisição precoce e otimizada da linguagem: linhas de orientação para crianças até 6 anos (2ª. ed.). Porto: Porto Editora.

Riviére, A (1991). *Comunicación intersubjetiva primaria*. Conferencia-Seminario en E.U. de Magisterio de Cuenca. Archivos del departamento de Psicología. Cuenca

Rivas. M. (2000), *Análisis Comparativo de la Concepción de la Educación*, <http://www.monografias.com>. 20/10/2000.

Rodriguez, Michael C. Three options are optimal for multiple-choice items: a metaanalysis of 80 years of research. **Educational Measurement: Issues and Practice**. Summer, 2005.

Rogoff, B. (1995). Sócio-Cultural Setting Intersubjectivity and the Formation on the Individual. In J. Wertsch, P. del Rio & A. Alvarez (Eds), *Socio- Cultural Studies of Mind*. 139-169. Cambridge University Press.

Roovee-Collier, C. (1987). Learning and memory in infancy. In J. Osofsky (ED.), *Handbook of infancy* (2ª ed.). Nova York: Wiley.

Rondal, J.A; Neves, S. (1982), *Les Adjectifs Possessifs*, p.38, 1979. In *Language Oral: aspects Developpementaux*, de Rondal, J.A., e Brédart, S., *Troubles du langage-Diagnostic et Rééducation*, Bruxelles: ed.Pierre Mardaga.

Rondal, J. A., Esperet, E., Gombert, J. E., Thibaut, J. P., & Comblain, A. (2007). Desenvolvimento da linguagem oral. In M. Puyuelo, & J. A. Rondal, *Manual de desenvolvimento e alterações da linguagem na criança e no adulto* (pp. 17-86). São Paulo Artmed

Rosales, C. (1987). *Didáctica de la comunicación verbal*. Madrid: Narcea.

Rossetti,L. (1993). Communication on intervention: *Birth to three*, *American Journal of speech language pathology*.

Rousseau, Jean, Jacques (1986). *Emile ou de l'éducation*, Paris: Garnier, Flammarion.

Rowe, M., (2008). Child-directed speech: relation to socioeconomic status, knowledge of child development and child vocabulary skill. *Journal of Child Language*, 35, 185-205.

Ruivo, J. Bairrão (1992). *Psicologia do desenvolvimento e da educação: o caso da educação e cuidados pré-escolares*. Inovação, nº 5. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Ruivo, J. Bairrão; Vasconcelos, Teresa (1997). *A educação pré-escolar em Portugal: contributos para uma perspectiva histórica*. Inovação, nº 10. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Ruivo, J. Bairrão & Tietze, wolfgang (1995). *A educação pré-escolar na união europeia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional (coleção “Ciências da Educação”)

Ruiz, J. R. G. & Ortega, J. L. G. (1993). As Perturbações da Linguagem Verbal. In R. Bautista (Ed), *Necessidades Educativas Especiais*, 83-108. Lisboa: Dinalivro.

Sameroff, A. J. (2010). A Unified Theory of Development: A Dialectic Integration of Nature and Nurture. *Child Development*, 81(1), 6-22.

Sameroff, A. J., & Chandler, M. J. (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty. In F. D. Horowitz, M. M. Hetherington, S. Scarr-Salapatek & G. Siegel (Eds.), *Review of Child Development Research* (Vol. 4, pp. 187- 244). Chicago: University of Chicago Press.

Sameroff, A. J., Seifer, R., Zax, M., & Barocas, R. (1987). Early Indicators of Developmental Risk - Rochester Longitudinal - Study. *Schizophrenia Bulletin*, 13(3), 383-394.

Sameroff, A. J., & Fiese, B. H. (1990). Transactional regulation and early intervention. In I. E. Siegel, A. V. McGillicuddy-DeLise & J. J. Goodnow (Eds.), *Handbook of Early Intervention* (pp. 119-149). Cambridge: Cambridge University Press.

Sameroff, A. J., & Fiese, B. H. (2000). Transactional regulation: the development ecology of early intervention. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early Childhood Intervention* (2nd ed., Vol. 2, pp. 135-159). Cambridge: Cambridge University Press.

Sánchez, S. et al (1983). Dicionário de CC.EE. Madrid: Santillana.

Santos, José Henrique Oliveira. Introdução a lógica da teoria construtivista. Psicopedagogia On-Line, São Paulo, 6 nov. 2005.

Saracho, O. Spodek, B. (1977). Introduction. In B. Spodek e Saracho (Eds.), *Issues in early childhood educational assessment and evaluation* (pp. 1-6). New York: Teachers College Press.

Sanmartí, N. (2009). *Avaliar para aprender*. Porto Alegre. Artmed.

Santos, M^a Emília Brederode (1981). Inovação educacional. In Silva, Manuela & Támen, M^a Isabel (coords.). *Sistema de ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sasso, E. C. (2007). A linguagem oral e escrita na educação infantil: contribuições da análise experimental do comportamento na releitura dos objetivos. *Psicologia.com*, 1-12.

Saussure, F. (1995). *Curso de linguística geral*. Lisboa: Publicações D. Quixote

Saussure, F. (1975), *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo: Cultrix..

Serrano, A. M. (1995). Implicações das Perturbações do Desenvolvimento da Ligação Afetiva na Primeira Infância. Atas do III Encontro Nacional da Intervenção Precoce – Família na Intervenção Precoce. Da Filosofia à Ação. Projeto Integrado de Intervenção Precoce do Distrito de Coimbra. Coimbra.

SCAA (1996). Nursery Education Desirable Outcomes for Children's Learning on Entering Compulsory Education. London: DFEE.

Schaffer, H., (1996). Desenvolvimento social da criança. Lisboa: Epigénese e Desenvolvimento.

Schirmer, C. R., Fontoura, D. R., & Nunes, M. L. (2004). Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem. *Jornal de Pediatria*, 80 (2), 95-103.

Schonhaut, L., Maggiolo, M., Herrera, M., Acevedo, K., & García, M., (2008). Lenguaje e inteligência de preescolares: análisis de su relación y factores asociados. *Revista Chilena de Pediatría*.

Shatz, M.; McCloskey, L. Answering appropriately: a developmental perspective on conversational knowledge. In: Kuczaj, S. A. I. (Ed.). *Discourse development: progress in cognitive development research*. Springer: New York, 1984. cap. 2, p. 19-36. Links]

Sheridan, S. (2007). Dimensions of pedagogical quality in preschool. *International Journal of Early Years Education*, 15(2), 197-217.

Secadas, F. (1992). *Processos evolutivos y escala observacional del desarrollo: Del nacimiento a la adolescencia*, Madrid.

Sequeira, Fátima & Sim-Sim, I. (1989). *Maturidade linguística e aprendizagem da leitura*. Vol. 1, Universidade do Minho.

Schiefelbusch, R. L. (1986). *Bases de la Intervencion en la Lengua*. Madrid: Alhambra Universidad.

Scopel, R., Souza, V., Lemos, S., (2012). A influência do ambiente familiar e escolar na aquisição e no desenvolvimento da linguagem: revisão da literatura. *Revista CEFAC*, 14(4), 732-741.

Shapiro, E. S. (2004). *Academic skills problems*. (4th Ed.). New York: The Guilford.

Shannon, C & Weaver, W (1964). *The mathematical theory of communication*. The University of Illinois, Press.

Shipley & Mc Caffee (1998). Escala de Desenvolvimento da Linguagem

Shonkoff. J. P., Hauser-Cram, P., Krauss, M. W. & Upshur, C. C. (1992). Development of Infants with disabilities and their Families. *Monographs of the Society Research in Child Development*, nº 239, 57

Shonkoff. J. P. & Phillips. D. A: (2000). *The Science of Early Childhood Development*. Washington D.C: National Academy Press

Shonkoff, J. P., Garner, A. S., Committee on Psychosocial Aspects Child and Family Health, Committee on Early Childhood Adoption and Dependent Care, & Section on Developmental and Behavioral Pediatrics. (2012). The Lifelong Effects of Early Childhood Adversity and Toxic Stress. *Pediatrics*, 129(1), E232-E246. Retrieved 15 de março 2012, from <Go to ISI>://WOS:000298644800033. doi:10.1542/peds.2011-2663.

Silva, M. (1997). *Orientações para a Educação Pré-Escolar*, direção do Ensino Básico/ Ministério da Educação, departamento da Educação Básica, núcleo da Educação Pré-escolar.

Silva, Augusto & Pinto, J. Madureira (orgs.) (2001). *Metodologia das ciências sociais*, Lisboa: Edições Afrontamento, (11ª ed.).

Silva, C., Costa, E., & Ponte, F., (2009). Desenvolver a linguagem e compreensão da mesma em crianças de nível socioeconómico baixo e médioelevado no pré-escolar. In Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia (pp. 4806-4815). Braga: Universidade do Minho.

Sim-Sim, I. (1989). *Maturidade Linguística*. Universidade do Minho. Instituto da Educação.

Sim-Sim, I. (1995). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa. Universidade Aberta.

Sim-Sim, I., (2001). Avaliação da linguagem oral: um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas (2ª. ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C., (2008). Linguagem e Comunicação no jardim de infância: textos de apoio para Educadores de Infância. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

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

Sim-Sim, I. (1989). *Crescer em Português*, Lisboa: Seara nova.

Sim-Sim, M, I. (1994). *News from Portugal*, in reading around the world, the reading teacher, fevereiro, vol.47, nº 5.

Sim-Sim, Inês (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Sireci, S. G., Yang, Y., Harter, J. & Herlich, E. (2006). Evaluation Guidelines for Test Adaptations – A Methodological Analysis of Translation Quality. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, vol.37, 557-567.

Snow, C. (2002). *Reading for understanding*. Santa Monica, CA: RAND.

Sousa, C.M.S.F. (1993). *Ativação do desenvolvimento cognitivo em crianças de 6 a 12 anos: A abordagem de Piaget. Dimensões do Desenvolvimento Humano*; Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.

Southwood, F., (2013). Towards a dialect-neutral assessment instrument for the language skills of Afrikaans-speaking children: the role of socioeconomic status. *Journal of Child Language*, 40(2), 415-437.

Spodeck e Saracho (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Brasil: Artmed.

Spodek, Bernard (org.) (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sprinthall, Norman; Sprinthall, Richard (1993), *Psicologia Educacional - Uma Abordagem Desenvolvimentalista*. Lisboa: McGraw-Hill.

Squires, J., Twombly, E., Bricker, D., & Potter, L. (2009). *ASQ-3 User's Guide*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.

Skinner, B. (1957). *Verbal Behavior*. New York: Appleton Century Crofts.

Stahl, S. A., & Fairbanks, M. M. (1986). The effects of vocabulary instruction: A model-based meta-analysis. *Review of Educational Research*, 56(1), 72-110.

Stake, R. (2000). Program evaluation, particularly responsive evaluations. In D. Stufflebeam, G. Madaus & T. Kellaghan (Eds.), *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (2nd edition). (pp. 343-362). Dordrecht: Kluwer.

Stake, R. (2003). Responsive evaluation. In T. Kellaghan & D. Stufflebeam (Eds.). *International Handbook of Educational Evaluation*. (pp. 63-68). Dordrecht: Kluwer.

Stake, R. (2004). *Estudos de caso na Avaliação de programas Educativos: Procurando ao Qualidade no Particular e no Geral*. Conferência proferida na Escola Superior de Educação de Lisboa.

Stake, R. e Schwandt, T. (2006). On discerning quality in evaluation. In I. Shaw, J. Greene & M. Mark. (2006). *The SAGE handbook of evaluation*. (pp. 404-418). London: SAGE.

Stake, R. (2006a). Evaluación comprensiva y evaluación baseada en estándares (pp. 41-102). Barcelona: Graó.

Sternberg, R., (2000). *Psicologia Cognitiva*. Porto Alegre: ArtMed Editora.

Stenhouse, L. (1985). Case Study methods. In Husen, T. & Postlethwaite, T. (Ed.s). (pp. 645-650). *The International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon Press.

Stufflebeam, D. (2000a). Foundational models for 21st century program evaluation. In D. Stufflebeam, G. Madaus & T. Kellaghan (Eds.), *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (2nd edition). (pp. 33-83). Dordrecht: Kluwer.

Tanzer, N. K. & Sim, C. Q. F. (1999). Adapting Instruments for use in Multiple Languages and Cultures: A Review of the ITC Guidelines for Tests Adaptations. *European Journal of Psychological Assessment*. Vol.15, Issue 3, 258-269.

Taveira (Coord.). *Psicologia Escolar: uma proposta científico-pedagógica* (pp. 61-86). Coimbra: Quarteto

Tietze, Wolfgang (1993). *A educação pré-escolar: Uma perspectiva europeia*, In Encontro sobre Educação Pré-Escolar. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Tizard, B. & Hughes, M. (1984). *Young Chikdren Learning*. London: Fontana.
Tomblin, J., (1996). Genetic and environmental contributions to the risk for specific language impairment. In M. Rice (Ed.) *Toward a genetics of language* (pp.191-214). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Tough, J. (1987). *A linguagem oral na escola*. Madrid: Visor-MEC.

Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação*. 4ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Tzuriel, D., & Haywood, H. C. (1992). The development of interactive-dynamic approaches to assessment of learning potential. In: H. C. Haywood, & D. zuriel, (Orgs.). New York: Springer-Verlag

UNESCO, www.unesco.org

Uzzolino, C. (1983). Does attendance in a nursery school program have an effect on reading readiness at the kindergarden level? New Jersey.

Valadares, J.e Graça M. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Plátano.

Valsiner, J. (1994). What is Natural About Contexts? Cultural Construction of Human development. *Infância e Aprendizagem*, 66, 11-19

Van der Viger & Hambleton, R. K. (1996). Translating Tests: Some Practical Guidelines. *European Psychologist*, 1 (2), 89-99.

Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da mesa grande: Prática Educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.

Verissimo, A. (2000). Registos de observação na avaliação do rendimento escolar dos alunos. Porto: Areal Editores.

Viana, F. L., (1994). O papel da Família na aprendizagem formal e informal da língua. In L.

Viana, F. L., (2002). Da linguagem oral à leitura: construção e validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Viana, F. L., (2005). Avaliação e intervenção em dificuldades de aprendizagem da leitura. In M.

Viana, F. L., (1993). Avaliação da linguagem: adaptação do “Bankson Language Screening Test” à população portuguesa. Braga

Viana, F. L., (1996). Aquisição da Linguagem, sucesso escolar e formação de professores. In L.

Viana, F. L. (2000). REEL – Escala de Avaliação da Linguagem Recetiva – Expressiva. Versão Traduzida para Estudo: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança.

Vygotsky, L.S. (1987). Pensamento e linguagem, Buenos Aires: La pléyade

Vigotsky, L. S. (1979). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Edições Antídoto.

Vigotsky, L. S. (1991). *A Formação Social da Mente: o Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. S. Paulo: Livraria Martins Fontes.

Vygotsky, L.S. (2000). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes

Vihman, M. M. (1996). *Phonological development*. The origins of language in the child. Cambridge: Blackwell.

Wallon, H. (1981). *A evolução psicológica da criança*, Lisboa: edições 70.

Walker, S. P., Wachs, T. D., Gardner, J. M., Lozoff, B., Wasserman, G. A., Pollitt, E., et al. (2007). Child development in developing countries 2 - Child development: risk factors for adverse outcomes in developing countries. *Lancet*, 369(9556), 145-157.

Weikart, D. (1989). *Quality preschool programs: A long-term social investment*. Nova Iorque: Ford Foundation.

Weir, R. H. (1962). *Language in the Crib*. La Haye, Mouton.

Winter, S. (2007). Developmental Screening and Surveillance. *The Town/Grown Connection*, 5(3), Retrieved, 5 de abril, 2010, from http://intermountainhealthcare.org/hospitals/primarychildrens/forphysicians/towngrown/Documents/tg_2013_2007.pdf.

Wolraich, M. L. (2003). *Disorders of Development and Learning* (3rd ed.). Hamilton, ON: BC Decker.

Zabalza, M.A. (2000). Evaluación en educación infantil. *Perspetivar Educação*, 6, 30-55.

Zabalza, M. (2003). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: (6ª edição). Edições ASA

Zabalza, M. (2007). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artemed.

Zabalza, M. (2007a). Os dez aspetos-chave de uma educação infantil de qualidade. In M. Zabalza.

Zabalza, M. (2007b). O desafio da qualidade. In M. Zabalza. *Qualidade em Educação infantil*. (pp. 31-61). Porto Alegre: Artmed.

Zimmerman, I. L., & Castilleja, N. F. (2005). The role of a language scale for infant and preschool assessment. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews*, 11, 238–246.

Zorzi, J.L. (1993). *Aquisição da Linguagem Infantil*. São Paulo: Pancast,.

Zorzi, J.L. (2003). Problemas de desenvolvimento e aquisição da linguagem. In: Eysenck, W. M., & Keane, T. M. (2007). *Manual de psicologiacognitiva*. Porto Alegre, RS: Artmed.

Anexo 1. Carta para el panel de expertos

UNIVERSIDADE DE LEÓN

Dpto. de Psicología, Sociología y Filosofía

PARA: Exms. Srs. do Painei de Peritos

DE: Celeste Pereira
Universidade de León
Contacto: Rua Machado dos Santos lote 882
2975-328 Qtª do Conde
TM: 962300934,

Exmo(a). Senhor(a)

Sou a Celeste Pereira, aluna na Universidade de León, do Curso de Doutoramento em Psicologia e Ciências da Educação e estou a realizar a Tese de Doutoramento subordinada ao tema, “Avaliação da Linguagem Recetiva e Expressiva em Crianças da Educação Pré-Escolar”. Nesta pesquisa procuro observar as competências comunicativas ao nível da linguagem expressiva e linguagem recetiva das crianças da educação Pré-Escolar.

Face ao exposto, gostaria de solicitar a vossa colaboração, na análise de conteúdo da respetiva Grelha, pronunciando-se sobre a mesma, e fazendo as observações que acharem por direito.

Coloco-me desde já ao vosso dispor para fornecer qualquer, esclarecimento adicional.

Muito atentiosamente

(Celeste Pereira)

Anexo: Grelha de observação

Anexo 2: Registro de Observación validado por el panel de expertos

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

Linguagem Receptiva e Expressiva

(Grelha de Observação validada pelo Painel de Peritos)

LINGUAGEM RECETIVA		0	1	2
1	Mantém-se atento a uma conversa			
2	Conhece sons e palavras			
3	Compreende e executa o pedido			
4	Tem um vocabulário restrito (compreende 500 a 900 palavras)			
5	Relata contos e trechos da vida quotidiana devidamente ordenados no tempo			
6	Segue instruções simples			
7	Aponta objetos reais à medida que vão sendo nomeados			
8	Diz as funções de objetos familiares			
9	Aponta objectos em gravuras à medida que vão sendo nomeados			
10	Compreende palavras descritivas como: Feio/bonito; limpo/sujo; duro/mole			
11	Identifica diferenças e semelhanças entre imagens: 3 elementos			
12	Tem noção de número até 5			
13	Identifica noções espaciais: Dentro/Fora/Acima/Abaixo			
14	Segue instruções que contenham preposições: por baixo, dentro, fora, em cima			
15	Reconhece as cores primárias			

AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA DA LINGUAGEM EXPRESSIVA E RECETIVA DAS
CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

16	Tem um vocabulário extensor			
17	Faz a construção frásica corretamente			
18	Compreende 1200-2000 palavras ou mais			
19	Identifica noções de lateralidade: Esquerda/direita			
20	Utiliza corretamente o feminino e o masculino			
21	Utiliza corretamente o plural e o singular			
22	Reconhece as cores secundárias			
23	Distingue noções temporais: Hoje/Manhã/Tarde/Noite			
24	Cumprir ordens que compreendam 3 acções: Põe o copo na mesa; dá-me a bola; abre o livro.			
25	Tem noção de número até 10 ou mais			
26	Identifica diferenças e semelhanças entre imagens: 5 elementos			
27	Aponta de entre três figuras a que melhor descreve uma frase ouvida			
28	Aponta de entre 5 figuras, 3 relacionadas com uma pequena história ouvida.			
29	Identifica as personagens de uma história ou texto lido			
30	Localiza, no espaço, as acções de uma história lida.			
31	Localiza no tempo, as acções de uma história lida.			
32	Distingue noções temporais: Hoje/Ontem/Amanhã/Manhã/Tarde/Noite			
	PONTUAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DA LINGUAGEM RECETIVA			

LEGENDA.

0	1	2
Não Consegue	Consegue	Consegue sempre

AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA DA LINGUAGEM EXPRESSIVA E RECETIVA DAS
CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

LINGUAGEM EXPRESSIVA		0	1	2
1	Compreende e executa o pedido			
2	Escuta e compreende diálogos e conversações			
3	Comunica espontaneamente			
4	Descreve uma imagem			
5	Faz omissões ou substitui com frequência consoantes no meio/ fim da palavra			
6	Articula correctamente			
7	produz 50 a 300 palavras			
8	Nomeia algumas partes do seu corpo			
9	Diz o seu primeiro nome e a sua idade			
10	Produce canções, rimas, lenga-lengas			
11	Produce frases gramaticalmente corretas (sujeito, verbo, complemento)			
12	Produce frases fazendo a concordância, género, número, tempo			
13	Produce palavras sem dificuldades nas consoantes (/r/, "lh", "nh"/,R/)			
14	Articula e discrimina correctamente fonemas e palavras			
15	Relata acontecimentos das suas vivências imediatas			
16	Reproduce factos passados			
17	Descreve figuras ou ilustrações quando é questionado			
18	Usa pronomes: Eu, Tu, meu, teu....			
19	Usa adjetivos			
20	Nomeia com sequência os dias da semana			
21	Reconta uma história com sequência			
22	Responde a perguntas sobre uma história			
23	Nomeia todas as partes do seu corpo e dos outros			

AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA DA LINGUAGEM EXPRESSIVA E RECEPTIVA DAS
CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

24	Diz o seu nome completo e idade			
25	Produz frases complexas com negações			
26	Produz a frase na negativa e transforma-a em afirmativa			
27	Faz frases no passado com a conjugação verbal correta			
28	Faz frases no futuro com conjugação verbal correta			
29	Diz antónimos			
30	Diz sinónimos			
31	Usa 800-1500 palavras ou mais			
32	Conta até 30 ou mais			
	PONTUAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DA LINGUAGEM EXPRESSIVA			

LEGENDA.

0	1	2
Não Consegue	Consegue	Consegue sempre

Obs:

Anexo 3: Carta de información para los padres

UNIVERSIDADE DE LEÓN

Dpto. de Psicología, Sociología y Filosofía

PARA: Exm. Sr(a).

Encarregado de Educação

DE: Celeste Pereira

Universidade de León

Contacto: Rua Machado dos Santos lote 882

2975-328 Qtª do Conde

TM: 962300934,

ASSUNTO: Pedido de autorização para observação e recolha de dados das crianças em contexto escolar.

Exmo(a). Senhor(a) Encarregado(a) de Educação

Sou a Celeste Pereira, aluna na Universidade de León, do curso de Doutoramento em Psicologia e Ciências da Educação e encontro-me a realizar o trabalho de investigação subordinado ao tema, “Avaliação da Linguagem Expressiva e Recetiva das Crianças da Educação Pré-Escolar”.

Face ao exposto, gostaria de solicitar a vossa colaboração, no sentido de viabilizar o processo de colheita de dados relativos á comunicação oral do seu educando.

Coloco-me desde já ao vosso dispor para fornecer qualquer esclarecimento adicional que entender necessário, informando-vos desde já, que todos os dados recolhidos são confidenciais.

Muito Atenciosamente

Peço deferimento

(Celeste Pereira)

Anexo 4: Carta para el Director del Agrupamiento de Escuelas

UNIVERSIDADE DE LEÓN

Dpto. de Psicología, Sociología y Filosofía

PARA: Exm. Sr(a). Diretor(a) do Agrupamento de Escolas

DE: Celeste Pereira

Universidade de León

Contacto: Rua Machado dos Santos lote 882

2975-328 Qtª do Conde

TM: 962300934,

ASSUNTO: Pedido de autorização para a observação de alunos do pré-escolar.

Exmo(a). Senhor(a) Diretor(a) do Agrupamento de Escolas

Sou a Maria Celeste Pereira, aluna da Universidade de León e solicito a V.^a Ex.^a. a sua preciosa colaboração, de forma a efectuar uma investigação sobre a temática, “A Linguagem Expressiva e Recetiva na Educação Pré-Escolar”.

Este estudo tem como objetivo conhecer as competências linguísticas das crianças de algumas zonas de Portugal. Para a concretização deste trabalho, pretendo distribuir, após a vossa autorização, a Grelha de Observação aos docentes do pré-escolar desse Agrupamento de Escolas. Para que todo o processo seja o mais sigiloso possível, solicito a vossa colaboração no sentido de disponibilizar um computador com um IP institucional, através do qual as educadoras de infância enviarão as grelhas preenchidas. Também envio as cartas de apresentação para as respetivas docentes solicitando a sua ajuda no preenchimento da Grelha de Observação, assim como, para os encarregados de educação elucidando-os sobre o tema do estudo, os objetivos da pesquisa, dos procedimentos solicitando autorização para iniciar o estudo, através da observação de cada aluno.

Garanto que as informações recolhidas serão apenas utilizadas na caracterização do objeto de estudo sendo os dados confidenciais e examinados como tal.

Agradeço desde já a vossa recetividade.

Muito atenciosamente

Peço deferimento.

Celeste Pereira

Anexo 5: Carta para los educadores de Educación Infantil

UNIVERSIDADE DE LEÓN

Dpto. de Psicología, Sociología y Filosofía

PARA: Exma colega,

DE: Celeste Pereira
Universidade de León
Contacto: Rua Machado dos Santos lote 882
2975-328 Qtª do Conde
TM: 962300934,

ASSUNTO: Pedido de colaboração para preencher a Grelha de Observação (ao nível da linguagem expressiva e recetiva).

Estimada colega

Sou a Maria Celeste Pereira, aluna da Universidade de León e solicito a sua preciosa colaboração, de forma a efetuar uma investigação sobre a temática “A Linguagem Expressiva e Recetiva na Educação Pré-Escolar”.

Este estudo tem como objetivo conhecer as competências linguísticas ao nível da linguagem expressiva e recetiva, das crianças de algumas zonas de Portugal. A colega poderá preencher as grelhas incluindo crianças dos diferentes níveis etários (3,4,5 anos), se esta for a sua realidade, mas que não tenham dificuldades diagnosticadas ao nível da linguagem.

Garanto que as informações recolhidas serão apenas utilizadas na caracterização do objeto de estudo sendo os dados confidenciais e examinados como tal.

Estes dados são fundamentais para a prossecução deste estudo.

Coloco-me desde já ao dispor da colega, para fornecer qualquer esclarecimento adicional que entender necessário.

Agradeço desde já a vossa recetividade.

Muito atenciosamente

Peço deferimento.
Celeste Pereira

Anexo 6: Manual del utilización del registro observacional

UNIVERSIDAD DE LEÓN

Dpto. de Psicología, Sociología y Filosofía

**MANUAL DE UTILIZAÇÃO DA GRELHA
DE OBSERVAÇÃO PARA A LINGUAGEM
RECETIVA E EXPRESSIVA DAS CRIANÇAS
DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR
(DOS 3 AOS 5 ANOS)**

MARIA CELESTE DA CONCEIÇÃO PEREIRA

León 2015

1. INTRODUÇÃO

Como profissional da educação sentimos necessidade de ter um instrumento que avaliasse as crianças de uma forma simples e somente ao nível da comunicação oral, mais concretamente ao nível da linguagem expressiva e recetiva, de forma a obter dados sobre o desenvolvimento da comunicação oral das crianças em idade pré-escolar.

A Grelha de Observação de Competências ao nível da Comunicação Oral, é uma grelha com sessenta e quatro itens (64), sendo 32 itens relativos à linguagem receptiva e 32 itens relativos à linguagem expressiva, para avaliar as crianças, dos 3 aos 5 anos.

Com a construção desta grelha pretende-se aferir a sua eficácia e pertinência junto das crianças da educação pré-escolar, como um instrumento de diagnóstico na avaliação educativa, valorização das aprendizagens e assim obter-se dados fidedignos e científicos relativos ao nível das competências linguísticas de cada criança.

2. APLICAÇÃO

A aplicação da Grelha de Observação pretende-se que seja simples. O local privilegiado para a sua aplicação será em contexto de jardim-de-infância, de forma, a que perante toda uma diversidade de materiais e contextos lúdicos e interativos, de ações espontâneas ou através de alguma instrução dada, em grupo ou individualmente, de acordo com o conhecimento do educador de infância, se possa retirar a informação para o preenchimento da Grelha de Observação.

Para fazer o preenchimento da Grelha existem três possibilidades de resposta:

- Não Consegue---0 pontos
- Consegue ----1 ponto
- Consegue sempre ----2 pontos

2.1 Tempo de aplicação:

Variável, entre 15 a 20 minutos, dependendo da idade da criança.

2.2 Público Alvo/Aplicação:

Crianças da Educação Pré- Escolar (3 aos 5 anos e 11 meses).

2.3. Material necessário para cada aplicação:

Grelha de Observação- que contem dois blocos, que lista de 64 itens; 32 para a linguagem expressiva e 32 para a linguagem recetiva e que pode conter uma primeira folha com os dados relativos à criança e dados familiares:

- Localidade do Jardim de Infância;

- Aluno:**

- Sexo;

- grupo etário;

- Local de Nascimento;

- Língua Materna;

- Profissão dos Pais;

- Habilitações literárias dos pais;

- Tipo de habitação;

- Localização geográfica;

- Meio sócio económico;

- Data da avaliação.

2.4 Perfil- permite um sumário visual do desempenho da criança. É através do conhecimento da criança, da experiência do educador (o conhecimento do desenvolvimento das crianças destas faixas etárias) conjuntamente com os dados adquiridos na avaliação que vão ser fundamentais para a escolha das respostas, permitindo fazer um diagnóstico para avaliar as suas competências orais e em caso de dificuldades fazer o encaminhamento para um possível processo de intervenção terapêutico.

2.5 O Grupo de Materiais:

Material didático e lúdico existente nas salas de jardim-de-infância.

2.6 O Manual – que faculta os pormenores da aplicação e da pontuação.

O processo de preenchimento executa-se da seguinte forma: De acordo com a área de competências da comunicação oral /linguagem /fala está dividida em dois grupos de capacidade: Função da compreensão e da expressão (linguagem expressiva e linguagem recetiva).

O objetivo é identificar qual o item mais avançado que a criança consegue desempenhar dentro de cada grupo de competências. Não é necessário passar por cada item. É tolerável o bom senso de cada aplicador para avançar para outro item específico quando percebe que a criança tem competência para tal ou, parar em determinado item quando entender que a criança não consegue avançar mais. Por exemplo poder-se-á passar para os últimos itens das competências da fala e da linguagem, no caso de uma criança que já saiba falar corretamente.

Cada item cumprido sucessivamente deverá ser apontado na respetiva coluna das respostas.

2.7 Pontuação

Para ter a pontuação total de cada área de competências é necessário avançar na pontuação máxima conseguida em cada grupo. É a soma da pontuação conseguida em cada grupo que vai dar a pontuação total.

2.8 Notas dos itens dos testes

2.8.1 Competências auditivas e da linguagem:

Compreensão: O educador deverá testar se a criança compreende o que se lhe está a perguntar; deverá ter conhecimento sobre a criança e perceber se a mesma entende o que lhe é pedido, usando uma linguagem correta e explícita, nomeadamente:

- “Se mostra conhecimento de objetos familiares em que a criança deverá responder a perguntas como “onde está o teu boneco?” Onde está a jarra na foto?”.

--“Consegue selecionar a pedido, dois objetos”; responder às instruções pedidas;
“mostra-me a...ou concretizar os pedidos; “vai buscar a...”

--“Consegue nomear as diferentes partes do corpo”, Dever-se-á dar a instrução
“mostra-me os olhos do urso”...

--“Consegue obedecer a um pedido com duas ordens”; O educador deverá colocar
quatro objetos em frente da criança (livro, boneco, escova, copo) e deverá dizer à
criança, “dá uma bebida ao boneco”.

– “Mostra compreensão de verbos usando desenhos de ações”; através de um
livro de imagens, o educador deverá perguntar: “Quem está a dormir?”; “Qual dos
animais está a comer erva?”; “Qual é o menino que está bem sentado?” “Qual é o
animal que tem pelo?”.

Para superar o item são necessárias três respostas certas.

--“Mostra compreensão de funções de objetos, usando desenhos ou nomeando”;
O educador deverá perguntar quatro funções.

Para superar o item serão necessárias três respostas corretas.

--“Segue com confiança instruções que contenham preposições”; o educador
deverá dispor os objetos e dar instruções: ”põe por baixo, dentro, fora, em cima...”.

--“Mostra compreensão de adjetivos de tamanho”; o educador mostrando
imagens ou objetos deverá perguntar: “ qual é o maior, pequeno, médio, mais
pequeno...”:

- “Mostra compreensão de negações”; o educador, através de imagens deverá
perguntar por exemplo “qual dos meninos não tem sapatos?”; “qual deles não está a
beber?”; “qual destes objetos não é uma colher?”.

Para superar este item todas as respostas têm que estar corretas.

- “Consegue seguir ordens com duas instruções”; Por exemplo: “Põe os lápis em cima da mesa e depois vai buscar a folha”.

- “Mostra compreensão de perguntas mais complicadas”, respondendo adequadamente: Os exemplos podem ser do tipo: “o que farias se caíesses e magoasses a mão?”; o que farias se te perdesse e não encontrasses os teus pais?”

- “Mostra compreensão de negações em frases complexas “: O educador dispõe uma colher, um copo, um pente e perguntar, “qual deles não se utiliza nem para comer nem beber?”

- Consegue seguir uma ordem com três instruções”; “antes de ires buscar o copo, põe a colher em cima da mesa e o pente no armário”.

- “Consegue descrever de forma adequada, acontecimentos recentes”; Por exemplo, “o que fizeste no fim-de-semana?”

- “Fala com clareza e fluentemente”; o educador deve perceber e entender o discurso.

- “Consegue produzir frases de cinco ou mais palavras e descrever uma sequência de acontecimentos”; Através de um livro de imagens, o educador irá pedir à criança que conte uma história acerca das imagens.

Pontua se a criança conseguir produzir uma frase com cinco ou mais palavras com a seguinte estrutura: Sujeito+ verbo+ preposição+ objeto.

- “Consegue dar uma explicação de acontecimentos”; através de um livro de histórias, perguntar porque é que o cão está a correr atrás do gato?”; “se o cão apanhar o gato o que poderá acontecer?”.

Ao nível da compreensão serão apresentadas um conjunto de questões oralmente.

Pede-se à criança que resolva, dê soluções para problemas da vida quotidiana ou em que revele compreender regras e conceitos relacionados com as suas vivências sociais. Pretende-se avaliar a capacidade de compreensão de situações comportamentais de carácter social, sendo este um área essencial dos processos intelectuais. Considera-se que quando as crianças têm uma maior capacidade intelectual, permite-lhes ter um conhecimento maior quer através das suas experiências diárias quer através da educação escolar.

Também nos permite avaliar a extensão do reportório de palavras do sujeito e a sua capacidade de aprendizagem ao nível verbal, a definição de palavras que pressupõe uma organização de ideias através da manipulação de signos e símbolos verbais, sendo assim considerado um critério de inteligência muito utilizado desde a introdução das provas mentais.

Se a criança tiver um ambiente familiar e escolar estimulante ao nível da comunicação, a criança não apresentará dificuldades a este nível.

3. PERFIL DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DE TRÊS ANOS

A criança de três anos adquiriu uma grande maturidade física e psicológica. Faz uma coordenação eficaz dos seus mecanismos motores, demonstra interesse por números e palavras, fazendo por exemplo, comparações entre objetos. Deseja agradar, aceita de vontade compartilhar as suas brincadeiras, o esperar a sua vez; gosta de ouvir histórias, coopera em testes ouvindo e desempenhando a ação requerida, diz muitas palavras inteligíveis usando ainda uma linguagem abebezada e uma gramática com algumas falhas; usa corretamente os plurais e os pronomes pessoais; diz o seu próprio nome, o sexo e por vezes a idade. Por vezes consegue descrever o que está a fazer e descrever experiências passadas; faz muitas perguntas, as quais começam frequentemente por, “o quê”, “onde”, “quem”; repete uma frase de 6 a 7 sílabas; repete as seguintes frases: “Tenho um cão pequenino”; “cão vai atrás do gato”; “no verão está calor”; repete algumas canções, pode conseguir contar até dez mas regra geral, não consegue compreender quantidades maiores que três, o que demonstra indícios do seu progresso psicológico.

Os três anos são uma idade crucial para a criança adquirir feitos notáveis intrínsecos à sua maturidade, a qual está em grande parte intimamente relacionada com a sua maturidade psicomotora.

3 anos

- 50-75% de inteligibilidade
- compreende um e todos
- verbaliza vontade de ir à casa de banho
- repete uma frase de 6 a 7 sílabas
- pede objetos pelo nome
- reage a perguntas de sim/ não
- aponta imagens no livro
- identifica várias partes do corpo
- segue ordens simples e responde a perguntas simples
- gosta de ouvir histórias, cantigas e rimas
- faz frases de 3 ou 4 palavras
- usa preposições e artigos
- usa plurais regulares
- usa flexões verbais no presente e passado e na forma imperativa
- compreende interrogativas - porquê, quem, de quem, quantos
- usa diferentes palavras interrogativas (onde, quem, o quê)
- usa ecolália quando tem dificuldades na fala
- compreende 500 a 900 palavras
- produz 50 a 250 palavras ou mais (desenvolvimento rápido do vocabulário nesta idade)
- faz vários erros gramaticais
- compreende quase tudo o que lhe dizem
- repete com frequência as primeiras sílabas de palavras
- fala numa voz alta
- usa de forma consistente as consoantes iniciais (Ainda com algumas incorreções)
- omite ou substitui com frequência consoantes no meio/ fim da palavra

4. PERFIL DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DE QUATRO ANOS

A criança de quatro anos é afirmativa e comunicativa. É uma fase de grande desenvolvimento a todos os níveis. Está a tentar encontrar-se enquanto ser, aos outros, à sua cultura. Tem uma grande atividade mental, o que por vezes tem como consequência ser descuidada no emprego de palavras e acções. As atividades mentais dos três anos ajudam-na a estabilizar. É uma criança muito enérgica aliada a uma organização mental de grande mobilidade. Da sua teia de neurónios que está no suporte da sua linguagem jorram abundantemente novos mecanismos que adquirem a forma de novos advérbios, novas conjunções, adjetivos, substantivos. Esta vitalidade linguística acaba por resultar numa certa ordem lógica.

3-4 anos

- compreende a função dos objetos
- compreende diferenças no significado de palavras (pára, anda; grande, pequeno; dentro, fora)
- segue ordens com 2 ou 3 pedidos
- faz e responde a perguntas simples
- faz perguntas com frequência e pede detalhes nas respostas
- usa linguagem para expressar emoções
- faz frases de 4 ou 5 palavras
- repete frases com 6 a 13 sílabas
- Manipula adultos e pares
- Faz frases com 6 palavras
- Tem noção de passado e futuro
- compreende 1200-2000 palavras ou mais
- usa 800-1500 palavras ou mais
- repete com frequência palavras ou partes de palavras
- aumenta velocidade do débito

- sussurra
- 80% de inteligibilidade
- ainda faz alguns erros gramaticais
- conta dois eventos por ordem correta
- faz conversas longas
- usa conjunções, plurais irregulares

4 anos

- conta até 10 por imitação
- tem noção de número até 3
- compreende noções espaciais
- ouve com atenção uma história simples
- responde a perguntas sobre a função dos objetos
- usa frases corretas, gramaticalmente
- faz frases compridas
- pede definições de palavras
- gosta de rimas e lengalengas e palavras sem sentido
- produz quase todas as consoantes (dificuldades no /r/, "lh", "nh", /R/)
- fala inteligível
- fala sobre as experiências escolares, de visitas, ...
- conta uma história longa
- presta atenção a histórias e faz perguntas

5. PERFIL DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DE CINCO/SEIS ANOS

A criança de cinco anos já tem vincada a sua individualidade. As suas relações com o meio são muito próprias e demonstra um sentimento forte de posse. Fala com correção, sem vestígios de infantilismos, sem problemas de articulação. Gosta de identificar palavras, de contar e é capaz de copiar letras e números.

5-6 anos

- segue instruções dadas ao grupo
- responde a perguntas sociais "olá, como estás?"
- nomeia os dias da semana
- conta até 30
- continua a aumentar o vocabulário
- faz perguntas e troca informações
- usa frases complexas e com muita informação
- conta uma história ouvida anteriormente, corretamente
- canta e recita lengalengas
- comunica facilmente com adultos e pares.

(Baseado na Escala de Desenvolvimento da Linguagem de Shipley & Mc Caffee, 1998)

6. ADAPTAÇÃO E AFERIÇÃO

Pretendeu-se com uma só grelha criar um instrumento de investigação, análise e diagnóstico para avaliar a linguagem recetiva e expressiva dos alunos portugueses da educação pré-escolar.

A aferição desta grelha foi feita a partir de uma amostra estratificada de 600 sujeitos, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos, considerando-se representativa da população portuguesa.

A experiência clínica e a investigação mostraram que não se consegue equiparar ou identificar a inteligência geral à capacidade intelectual na medida em que todos os testes de inteligência medem sempre mais do que simples aptidões intelectuais, bem como qualquer outro aspeto da mesma (verbal, raciocínio...).

6.1 Análise dos resultados

Em termos de análise dos resultados, o desempenho dos alunos pode ser sintetizado e identificado como QI Verbal, cuja análise permitirá determinar a qualidade do desempenho do aluno.

Uma forma de analisar as capacidades verbais é através da capacidade de compreensão verbal e organização percetiva, pois esta refere-se à capacidade de concetualização, conhecimento e expressão verbal. Está associado à capacidade de resposta oral a questões que avaliam o conhecimento factual, significado das palavras, raciocínio e implica facilidade oral e auditiva, como capacidade para expressar ideias em palavras.

6.2 Interpretação dos resultados

A análise da informação recolhida da aplicação da Grelha de Observação, pressupõe o cálculo dos valores da linguagem expressiva e da linguagem recetiva para posterior comparação, quer entre si quer em relação a valores normativos. Os resultados entre as duas dimensões devem encontrar-se equilibrados ou com diferenças mínimas entre si. Para que se possa avaliar é importante examinar as capacidades avaliadas de forma a obter-se a informação adequada num todo. Para se decidir se uma determinada competência é forte ou fraca no sujeito é necessário que essa competência tenha um valor elevado ou baixo nas duas áreas avaliadas.

Consideramos que a utilização da Grelha de Observação de Competências da Comunicação Oral ao nível da linguagem recetiva e expressiva será uma forma simples e fiável para aferir os resultados obtidos, face à idade mental.

Aferição de Goodenough

Idade	3 A	4 A	5 A	6 A	7 A	8 A	9 A	10 A
Meses 0	-----	4	8	12	16	20	24	28
Meses 3	-----	5	9	13	17	21	25	29
Meses 6	2	6	10	14	18	22	26	30
Meses 9	3	7	11	15	19	23	27	31

Para calcular o Q.I. no teste da Grelha de Observação da Comunicação Oral

$$\text{Q.I.} = \frac{\text{Idade Mental}}{\text{Idade Cronológica}} \times 100 = \frac{(\text{idade X meses}) \text{ mais idade}}{(\text{idade mais meses}) \text{ mais meses}} \times 100 =$$

Exemplo: Um rapaz de 4 anos e nove meses de idade obtém no teste 10 pontos. Temos de procurar na escala de Goodenough, que 10 pontos correspondem a uma idade mental de 5 anos e 6 meses.

$$\text{Q.I.} = \frac{\text{Idade Mental}}{\text{Idade Cronológica}} \times 100 = \frac{(5 \times 12) + 6}{(4 \times 12) + 9} \times 100 =$$

O Q.I. do aluno encontrado seria de 104.

7. Conclusão

Apesar de algumas barreiras ambientais podemos constatar que o mecanismo referente ao crescimento se desenvolve de forma extraordinária, em direção a fins muito concretos. São crianças, onde cada uma é um ser único mas, com sequências de desenvolvimento próprias, com características inalteráveis que só são inerentes à espécie humana. Cada aquisição é feita de acordo com as etapas cronológicas do ser humano e que são muito elucidativas sobre a lógica das modificações do desenvolvimento, pois a criança desenvolve-se tendo por base uma rede de sinopses complexas de conhecimento e capacidades, que são incorporados numa única individualidade. (in “ O fenómeno humano da relação dialógica” – Maria Rita leal. Comunicação apresentada no Encontro Científico-Profissional de Psicólogos Clínicos- Fev.2001). O domínio motor dos olhos precede o dos dedos; o equilíbrio da cabeça antecede o equilíbrio do corpo; a preensão palmar a da preensão digital; a preensão voluntária antecede o abandono involuntário, o gatinhar antes do andar na vertical, os gestos antes das palavras; os substantivos antes das preposições; as perceções antes das abstrações. Estes são meros exemplos da ordem sequencial inerente à estruturação da criança, das aquisições mais rudimentares para as mais complexas.

O estudo do desenvolvimento da criança tem por base o paradigma da motivação primária para a troca comunicacional dos humanos e de procurar o sentido dos objetos e das pessoas. Esta motivação acontece desde tenra idade, na interação do bebé com a mãe, na atribuição de significados contextuais e de referência. A linguagem referencial

emerge da ligação, da atribuição de significados às coisas, a linguagem que a criança utilizará resulta da evolução genética e do que é apreendido, ou seja, é o resultado da conjugação dos dois processos subordinados à “cunhagem” sócio emocional (Leal,1975/85).

O desenvolvimento da criança é um processo complexo, que não segue uma linha reta mas passa sim, por várias fases, elevando ora uma função, ora outra função oposta, mas terminando por as coordenar e equilibrar.

Anexo 7: Instrumento, Registro de Observación

UNIVERSIDAD DE LEÓN

Dpto. de Psicología, Sociología y Filosofía

**GRELHA DE OBSERVAÇÃO DA
LINGUAGEM EXPRESSIVA E RECETIVA
PARA AS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO
PRÉ-ESCOLAR**

MARIA CELESTE DA CONCEIÇÃO PEREIRA

2015

Nota Introdutória

Este estudo insere-se no programa de Doutoramento em Psicologia e Ciências da Educação, na Universidade de León. Esta investigação denomina-se, “Avaliação da Linguagem Expressiva e Recetiva das Crianças da Educação Pré-Escolar” e consiste na aferição para a população portuguesa de um instrumento de rastreio, Grelha de Observação. Com esta Grelha de Observação, pretendemos obter dados, ao nível da linguagem expressiva e recetiva das crianças de idades dos 3, dos 4 e dos 5 anos. Pretendemos validar um instrumento adequado às características das crianças do pré-escolar, a fim de aferir, se existem correlações entre a linguagem expressiva e recetiva destas crianças; verificar como evoluem estes dois aspectos linguísticos, em relação à idade, através de um estudo quantitativo, transversal e observacional.

A Grelha de Observação dista de sessenta e quatro itens (64), sendo trinta e dois (32) itens relativos à linguagem expressiva e trinta e dois (32) itens relativos à linguagem recetiva.

Pretendemos também obter alguns dados para fins estatísticos, em relação aos elementos descritos abaixo pedindo a vossa colaboração no seu preenchimento:

Localização do Jardim de Infância: _____

Sexo da criança:

☐☐

(Assinale com um X)

Grupo etário:

Língua materna:

Habilitações literárias:

Pai-
Mãe-

Profissão:

Pai-
Mãe-

Tipo de habitação; Prédio ☐ vivenda ☐

Própria ; Sim ☐ Não ☐

Meio: Urbano ☐ Rural ☐

Nível socio económico familiar:

**GRELHA DE OBSERVAÇÃO DA
LINGUAGEM RECEPTIVA E EXPRESSIVA**

Leia atentamente todas as frases.

Faça uma cruz no item que melhor expresse a situação ao nível da linguagem expressiva e receptiva de cada criança, observada.

Os dados são confidenciais e apenas serão do conhecimento dos investigadores deste projeto.

Os dados serão apenas conservados durante o período necessário para a prossecução da investigação.

LINGUAGEM RECEPTIVA		0	1	2
1	Mantém-se atento a uma conversa			
2	Conhece sons e palavras			
3	Compreende e executa o pedido			
4	Tem um vocabulário restrito (compreende 500 a 900 palavras)			
5	Relata contos e trechos da vida quotidiana devidamente ordenados no tempo			
6	Segue instruções simples			
7	Aponta objetos reais à medida que vão sendo nomeados			
8	Diz as funções de objetos familiares			
9	Aponta objectos em gravuras à medida que vão sendo nomeados			
10	Compreende palavras descritivas como: Feio/bonito; limpo/sujo; duro/mole			
11	Identifica diferenças e semelhanças entre imagens: 3 elementos			
12	Tem noção de número até 5			
13	Identifica noções espaciais: Dentro/Fora/Acima/Abaixo			
14	Segue instruções que contenham preposições:			

AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA DA LINGUAGEM EXPRESSIVA E RECETIVA DAS
CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

	por baixo, dentro, fora, em cima			
15	Reconhece as cores primárias			
16	Tem um vocabulário extensor			
17	Faz a construção frásica corretamente			
18	Compreende 1200-2000 palavras ou mais			
19	Identifica noções de lateralidade: Esquerda/direita			
20	Utiliza corretamente o feminino e o masculino			
21	Utiliza corretamente o plural e o singular			
22	Reconhece as cores secundárias			
23	Distingue noções temporais: Hoje/Manhã/Tarde/Noite			
24	Cumprir ordens que compreendam 3 acções: Põe o copo na mesa; dá-me a bola; abre o livro.			
25	Tem noção de número até 10 ou mais			
26	Identifica diferenças e semelhanças entre imagens: 5 elementos			
27	Aponta de entre três figuras a que melhor descreve uma frase ouvida			
28	Aponta de entre 5 figuras, 3 relacionadas com uma pequena história ouvida.			
29	Identifica as personagens de uma história ou texto lido			
30	Localiza, no espaço, as acções de uma história lida.			
31	Localiza no tempo, as acções de uma história lida.			
32	Distingue noções temporais: Hoje/Ontem/Amanhã/Manhã/Tarde/Noite			
	PONTUAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DA LINGUAGEM RECETIVA			

LEGENDA.

0	1	2
Não Consegue	Consegue	Consegue sempre

AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA DA LINGUAGEM EXPRESSIVA E RECETIVA DAS
CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

LINGUAGEM EXPRESSIVA		0	1	2
1	Compreende e executa o pedido			
2	Escuta e compreende diálogos e conversações			
3	Comunica espontaneamente			
4	Descreve uma imagem			
5	Faz omissões ou substitui com frequência consoantes no meio/ fim da palavra			
6	Articula correctamente			
7	produz 50 a 300 palavras			
8	Nomeia algumas partes do seu corpo			
9	Diz o seu primeiro nome e a sua idade			
10	Produce canções, rimas, lenga-lengas			
11	Produce frases gramaticalmente corretas (sujeito, verbo, complemento)			
12	Produce frases fazendo a concordância, género, número, tempo			
13	Produce palavras sem dificuldades nas consoantes (/r/, "lh", "nh"/,R/)			
14	Articula e discrimina correctamente fonemas e palavras			
15	Relata acontecimentos das suas vivências imediatas			
16	Reproduce factos passados			
17	Descreve figuras ou ilustrações quando é questionado			
18	Usa pronomes: Eu, Tu, meu, teu....			
19	Usa adjetivos			
20	Nomeia com sequência os dias da semana			
21	Reconta uma história com sequência			
22	Responde a perguntas sobre uma história			
23	Nomeia todas as partes do seu corpo e dos outros			

AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA DA LINGUAGEM EXPRESSIVA E RECETIVA DAS
CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

24	Diz o seu nome completo e idade			
25	Produz frases complexas com negações			
26	Produz a frase na negativa e transforma-a em afirmativa			
27	Faz frases no passado com a conjugação verbal Correta			
28	Faz frases no futuro com conjugação verbal correta			
29	Diz antónimos			
30	Diz sinónimos			
31	Usa 800-1500 palavras ou mais			
32	Conta até 30 ou mais			
	PONTUAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DA LINGUAGEM EXPRESSIVA			

LEGENDA.

0	1	2
Não Consegue	Consegue	Consegue sempre

Obs:

Data da observação: _____