

Instituto Politécnico de Viseu

Escola Superior de Educação de Viseu



Ana Francisca Menezes Rodrigues Ferreira

Linguagem e Vinculação em Crianças Vítimas de  
Negligência Parental: Um Estudo Exploratório

fevereiro de 2015

Instituto Politécnico de Viseu

Escola Superior de Educação de Viseu

Ana Francisca Menezes Rodrigues Ferreira

Linguagem e Vinculação em Crianças Vítimas de  
Negligência Parental: Um Estudo Exploratório

### **Projeto de Investigação**

Intervenção Psicossocial em Crianças e Jovens em Risco

Trabalho efectuado sob a orientação de  
Professora Doutora Maria João Amante  
Professora Doutora Susana Fonseca



fevereiro de 2015



## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar, quero expressar todo o meu apreço à Professora Doutora Maria João Amante e à Professora Doutora Susana Fonseca, pela oportunidade de realizar este estudo, bem como todo o apoio científico e técnico prestado. Agradeço ainda toda a disponibilidade e atenção demonstradas.

Quero igualmente expressar toda a minha gratidão às crianças, famílias e Instituições que integraram este estudo, pois sem elas este projeto não teria sido possível.

Aos meus pais, pelo apoio incondicional e presença constante na minha vida. Agradeço-lhes todo o amor, carinho e ensinamentos, pois sou o resultado da sua educação, esperando sempre saber retribuir-lhes o afeto que me transmitiram.

Ao meu irmão Bernardo, por me ensinar o valor da partilha.

Ao meu namorado David, pelo companheirismo, dedicação e apoio. Pelo amor feito de amizade e respeito e por caminhar comigo lado a lado.

Para além destes, fica igualmente o meu muito obrigada a todos os familiares e amigos que fazem parte da minha vida e que, de uma forma ou de outra, me acompanharam nesta caminhada.

A todos, o meu muito obrigada.

## ÍNDICE

|   |    |
|---|----|
| INTRODUÇÃO  | 1  |
| CAPÍTULO 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO  | 3  |
| 1.1-Maus-tratos na Sociedade Portuguesa   | 3  |
| 1.1.1-Resenha Histórica dos Maus-tratos   | 3  |
| 1.1.2-Tipologia dos Maus-tratos mais Frequentes   | 5  |
| 1.1.3-Fatores de Risco  | 9  |
| 1.1.4-Respostas Sociais   | 13 |
| 1.2-Desenvolvimento da Linguagem  | 15 |
| 1.2.1-Desenvolvimento Linguístico Normativo em Idade Pré-escolar                              | 15 |
| 1.2.2-Importância dos Fatores Ambientais no Desenvolvimento Linguístico                       | 19 |
| 1.2.3-Défice Linguístico em Idade Pré-escolar   | 21 |
| 1.3-Vinculação  | 22 |
| 1.3.1-Desenvolvimento da Vinculação   | 23 |
| 1.3.2-Importância da Relação Educador-Aluno na Idade Pré-Escolar                              | 25 |
| 1.3.3-Vinculação e Saúde Mental em Idade Pré-Escolar  | 26 |
| 1.4-Consequências dos Maus-tratos ao Nível da Linguagem e Vinculação                          | 27 |
| CAPÍTULO 2 - ESTUDO EMPÍRICO  | 30 |
| 2.1-Questão de Investigação e Objetivos do Estudo   | 30 |
| 2.2-Metodologia   | 31 |
| 2.2.1-Definição e Operacionalização das Variáveis   | 31 |
| 2.2.2-População e Amostra   | 35 |
| 2.2.3-Instrumentos de Recolha de Dados  | 38 |
| 2.2.3.1-Teste de Avaliação da Linguagem na Criança (Sua-Kay & Tavares, 2006)                  | 39 |
| 2.2.3.2-Escala de Perceção dos Comportamentos de Vinculação – Professores (Dias et al., 2008) | 41 |
| 2.2.3.3-Questionário Sociodemográfico   | 41 |
| 2.2.4-Procedimentos de Recolha de Dados   | 43 |
| 2.2.5-Técnicas de Análise de Dados  | 44 |
| 2.3-Resultados  | 45 |
| 2.4-Discussão dos Resultados  | 46 |

|  |    |
|--|----|
| CAPÍTULO 3 - PROJETO DE INVESTIGAÇÃO   | 50 |
| 3.1-Questão de Investigação, Objetivos do Estudo e Hipóteses   | 50 |
| 3.2-Metodologia  | 51 |
| 3.2.1-Definição e Operacionalização das Variáveis  | 51 |
| 3.2.2-População e Amostra  | 51 |
| 3.2.3-Instrumentos de Recolha de Dados   | 52 |
| 3.2.4-Procedimentos de Recolha de Dados  | 52 |
| 3.2.5-Técnicas de Análise de Dados   | 53 |
| 3.3-Resultados   | 53 |
| 3.4-Discussão dos Resultados   | 54 |
| CONCLUSÃO  | 55 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS   | 58 |
| ANEXOS   | 74 |
| Anexo A – Folha de Registo do Teste de Avaliação da Linguagem na Criança<br>(Sua-Kay & Tavares, 2006)  | 75 |
| Anexo B – Folha de Registo da Escala de Perceção dos Comportamentos de<br>Vinculação – Professores (Dias et al., 2008)   | 84 |
| Anexo C – Questionário Sociodemográfico  | 86 |
| Anexo D – Consentimento Informado  | 87 |
| Anexo E – Pedido de Colaboração (exemplo)  | 89 |
| Anexo F – Resposta ao Pedido de Autorização da Escala de Perceção dos<br>Comportamentos de Vinculação – Professores (Dias et al., 2008) para Fins<br>de Investigação | 90 |

## ÍNDICE DE TABELAS

|   |    |
|---|----|
| Tabela 1 - Principais situações de perigo – comparação entre 2007 e 2013  | 8  |
| Tabela 2 - Caracterização das situações de perigo comunicadas às CPCJ nas crianças e jovens com processo instaurado em 2013 | 9  |
| Tabela 3 - Dados normativos dos resultados médios no total da Compreensão e Expressão do TALC                               | 34 |
| Tabela 4 - Dados normativos dos resultados médios do PCV-P  | 35 |
| Tabela 5 - Escolaridade dos Pais  | 37 |
| Tabela 6 - Situação Profissional dos Pais   | 38 |
| Tabela 7 - Resultados da Avaliação Linguística - Compreensão  | 45 |
| Tabela 8 - Resultados da Avaliação Linguística - Expressão  | 45 |
| Tabela 9 - Resultados da Perceção dos Educadores face à Vinculação das Crianças   | 46 |

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

ADL – Atraso de Desenvolvimento da Linguagem

CAT – Centro de Acolhimento Temporário

CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

Jl – Jardim-de-Infância

LPCJP – Lei de Proteção a Crianças e Jovens em Perigo

MID – Modelos Internos Dinâmicos

PCV-P – Escala de Perceção dos Comportamentos de Vinculação - Professores

QS – Questionário Sociodemográfico

TALC – Teste de Avaliação da Linguagem na Criança

## RESUMO

A negligência familiar é a segunda forma mais frequente de maus-tratos a crianças até aos 5 anos. Assim, o objetivo deste estudo centra-se na realização de uma pesquisa inicial sobre as possíveis consequências desenvolvimentais que podem estar associadas à exposição à negligência, nomeadamente em termos linguísticos e de vinculação, em crianças de idade pré-escolar, que pudesse servir de base para a construção de um projeto de investigação mais abrangente.

Assim, em primeiro lugar realizou-se um estudo quantitativo e exploratório, do tipo correlacional, sendo a recolha de dados realizada de forma transversal. Como instrumentos de recolha de dados foram utilizados o Teste de Avaliação de Linguagem da Criança (Sua-Kay & Tavares, 2006), a Escala de Percepção dos Comportamentos de Vinculação para Professores (Dias, Soares, Freire, & Rio, 2008), bem como um questionário sociodemográfico. A amostra de conveniência era constituída por 5 crianças que foram vítimas de negligência, que se encontravam num Centro de Acolhimento Temporário, e de 5 crianças que não foram vítimas de negligência, que frequentavam um Jardim-de-infância de uma Instituição Particular de Solidariedade Social.

Concluiu-se que a exposição à negligência, por parte da família, tende a constituir-se como um fator de risco para o surgimento de um atraso de desenvolvimento de linguagem, bem como de alterações nos comportamentos de vinculação na criança. Contudo, sendo este estudo uma pesquisa inicial sobre esta temática, projetou-se uma investigação, com uma amostra representativa de todo o território nacional, que permitirá testar as hipóteses formuladas, bem como a generalização dos resultados obtidos.

**Palavras-chave:** Criança, Família, Negligência, Linguagem, Vinculação

## **ABSTRACT**

The family neglect is the second most frequent form of abuse of children up to 5 years old. Thus, the aim of this study focuses on the carrying out of an initial research on the possible developmental consequences that may be associated with the exposure to neglect, mainly in linguistic and attachment terms, in children of preschool age that could be the basis for the construction of a larger research project.

A quantitative and exploratory study, of the correlational type, was conducted, being the data collection performed in a transversal way. The used data collection instruments were the Teste de Avaliação da Linguagem na Criança (Sua-Kay & Tavares, 2006), the Escala de Percepção dos Comportamentos de Vinculação para Professores (Dias, Soares, Freire, & Rio, 2008) and a socio demographic questionnaire. The convenience sample consisted of 5 neglect victims' children, who were in a Temporary Home Institution, and 5 children not victims of neglect, who were attending a kindergarten of a Private Institution of Social Solidarity.

It was concluded that the exposure to familiar neglect, reveals itself as a risk factor for the appearing of a delay of the language development, as well as for changes in the child's attachment behavior. However, as this study is an initial research on this subject, we suggest an extended investigation, with a representative sample of the national territory, which can both test all the hypotheses and generalize the achieved results.

**Keywords:** Child, Family, Neglect, Language, Attachment

## INTRODUÇÃO

Os maus-tratos infantis, nas suas diversas formas, são considerados como um fenómeno social intolerável, embora esta visão assuma grande magnitude apenas nas sociedades contemporâneas. Em Portugal, a par dos progressos internacionais, diversas áreas têm desenvolvido os seus conhecimentos, no sentido de simplificar uma atuação concertada a nível da prevenção, diagnóstico e intervenção, em situações de violência sobre crianças. Deste modo, as crianças portuguesas têm hoje legislação que as protege, uma vez que Portugal consagra a criança na Constituição da República Portuguesa, subscreveu a Carta dos Direitos da Criança e ratificou a Convenção sobre os Direitos da Criança. Para além disso, estão em pleno funcionamento as Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), bem como os Tribunais de Família e Menores (Almeida, André, & Almeida, 1999; Magalhães, 2004; Palmeira, 2012).

Os maus-tratos constituem uma realidade multifacetada, onde a intervenção dos serviços se enquadra num contexto de responsabilidades partilhadas pelos diferentes atores da comunidade. Assim, a importância de se abordar este tema constata-se nos trabalhos de investigação e artigos que têm vindo a ser produzidos, em Portugal (Amaro, 1986; Alberto, 2010; Almeida, André, & Almeida, 2001; Canha, 2000; Figueiredo, Paiva, Maia, Fernandes, & Matos, 2004; Machado, 2005; Machado, Gonçalves, & Vila-lobos, 2003; Magalhães, 2004; Martins, 2002; Sani, 2011; Soares, 2001).

A motivação para este estudo centra-se no facto da negligência parental se tratar da segunda situação de maus-tratos com maior prevalência em Portugal, em crianças até aos 5 anos, sendo esta a principal razão para se realizar uma pesquisa sobre o ponto de vista das consequências desenvolvimentais que lhe podem estar associadas, nomeadamente em termos linguísticos e de vinculação (Alvarez & Costa, 2014). Para além disto, dada a formação de base da investigadora, na área da Terapia da Fala, este estudo concretiza-se como uma ponte entre esta área e as áreas social e psicológica. Aqui se realça o valor do trabalho em equipa entre as diferentes áreas profissionais, de modo a conseguir-se atingir cada vez melhores resultados, com uma intervenção segundo o Modelo Biopsicossocial, num contexto de Intervenção Centrada na Família, de modo a promover-se a criança no seu contexto familiar, educacional e sociocultural, tendo em consideração quer as suas características pessoais, quer as do meio envolvente (Serrano, 2007).

O objetivo central da pesquisa é perceber se existe alguma relação entre a exposição a situações de negligência, o desenvolvimento linguístico e a vinculação de crianças, em idade pré-escolar. Este estudo tem um cariz quantitativo e exploratório, sendo a recolha de dados feita através de testes aferidos para a população portuguesa, bem

como de um questionário sociodemográfico, junto de uma amostra de conveniência de crianças que se encontravam com medida de colocação num Centro de Acolhimento Temporário (CAT) (grupo experimental) e crianças que frequentavam um Jardim-de-infância (JI) de uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) (grupo de comparação).

O trabalho encontra-se dividido em quatro partes. A primeira parte é dedicada ao enquadramento teórico-conceitual, abordando-se os maus-tratos na sociedade portuguesa, o desenvolvimento da linguagem, a vinculação, bem como as consequências dos maus-tratos na linguagem e vinculação. Na segunda parte é apresentado o estudo empírico realizado, com referência à questão orientadora da pesquisa, aos seus objetivos, às opções metodológicas, bem como à apresentação e interpretação de resultados. Já na terceira parte é apresentado um projeto de investigação com ponto de partida no estudo realizado, terminando-se com a quarta parte que diz respeito à apresentação das conclusões deste trabalho.

## CAPÍTULO 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 1.1-Maus-tratos na Sociedade Portuguesa

“A infância colorida que preenche o nosso imaginário, não chega a ser fantasia para as muitas crianças e adolescentes, que vivem no lado da vida pintado a tons de cinzento.”

Alberto (2010, p. i)

#### 1.1.1-Resenha Histórica dos Maus-tratos

Em Portugal, iniciativas públicas de proteção de crianças órfãs verificam-se já no século XV, como é o caso das Ordenações Manuelinas, da criação da Casa Pia, em 1780 (século XVIII) e as Casas da Roda e da Sociedade das Casas de Asilo à Infância Desvalida em Lisboa, criadas em 1834 (século XIX). Contudo, só recentemente, os maus-tratos são objeto de intervenção de práticas profissionais, devendo-se ao facto da sociedade ter vindo a criar condições favoráveis à infância, valorizando este período de desenvolvimento, e considerando que as crianças têm características particulares e necessidades próprias – o que aconteceu após o séc. XVIII (Martins, 2002).

Os maus-tratos infantis só são alvo de discussão em 1911. Em relação a publicações portuguesas, Espinosa, na década de 40, encontrou uma referência, ainda que pontual, aos maus-tratos a menores, num artigo publicado na revista *Criança Portuguesa*, e em 1971, num artigo publicado na revista *Infância e Juventude* (Almeida et al., 1999).

Pouco a pouco, a criança começa a ser vista como um ser autónomo, que necessita de proteção. Deste modo, passou a haver um reconhecimento dos direitos da criança, culminando-se com a elaboração da Declaração Universal dos Direitos da Criança (UNICEF, 1959) e da Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 1989), tendo esta última sido ratificada pelos órgãos de soberania portugueses (Decreto do Presidente da República, nº49/90, de 12 de setembro de 1990). Esta Convenção tem como lema o interesse superior da criança, sendo que a criança é todo o ser com menos de 18 anos de idade, com exceção de casos previstos na lei, em que atinjam a maioridade mais cedo (art.1º).

A Constituição da República Portuguesa, aprovada a 2 de Abril de 1976, consagra o direito da criança à proteção. Em matéria de infância, o art. 69º refere que as crianças têm o direito a serem protegidas pela sociedade e pelo Estado, em situações de abandono,

discriminação e opressão e contra o uso abusivo de autoridade familiar/institucional, de modo a desenvolver-se integralmente, sendo proibido o trabalho de menores que possuam ainda idade escolar. O Estado responsabiliza-se a dar proteção às crianças abandonadas, órfãs ou privadas de um ambiente familiar estável.

Contudo, só em 1979, com a comemoração do Ano Internacional da Criança, se começou a prestar uma séria e contínua atenção às formas de violência contra as crianças, praticadas dentro e fora da família. Atualmente, o projeto da infância tem na sua base a noção do que *deve ser* uma infância que contemple o paradigma do bem-estar da criança. Contudo, à margem desta ideia, existem situações de crianças maltratadas, o que sugere, desde logo, a diversidade de situações e condições em que os maus-tratos se podem desenvolver (Alberto, 2010; Almeida et al., 1999; Palmeira, 2012).

O conceito de maus-tratos não tem uma definição única e globalmente aceite, dado que existem diferenças socioculturais nos cuidados à criança que inviabilizam a universalidade do conceito. Assim sendo, o conceito de maus-tratos implica sempre um juízo de valor, uma conclusão sobre um comportamento ou uma situação que, para além de serem tecnicamente prejudiciais para a criança, são considerados socialmente desajustados. Isto acontece pois estes comportamentos violam normas prevalentes na comunidade ou padrões de comportamento próprios de alguns dos seus grupos dominantes. Conclui-se, assim que, a definição de maus-tratos assenta em três ideias centrais. A primeira diz respeito à submissão dos processos de categorização do contexto social em que os maus-tratos ocorrem. A segunda ideia consiste nos valores culturais perante a imagem que existe sobre a criança e responsabilidades impostas aos cuidadores para com elas. Já a terceira ideia faz referência ao facto de encarar os maus-tratos a menores como indicadores de problemas sociais, proveniente das políticas e estruturas sociais existentes (Alberto, 2010; Amaro, 1986; Canha, 2000; Figueiredo et al., 2004; Machado et al., 2003; Machado, 2005; Magalhães, 2004; Martins, 2002; Sani, 2011; Soares, 2001).

Na sociedade portuguesa, os maus-tratos a menores constituem um grave e complexo problema social, sendo considerado um crime público. Este fenómeno pode ser definido como sendo:

“(…) qualquer forma de tratamento físico e (ou) emocional, não acidental e inadequado, resultado de disfunções e (ou) carências nas relações entre crianças ou jovens e pessoas mais velhas, num contexto de uma relação de responsabilidade, confiança e (ou) poder. Podem manifestar-se por comportamentos activos (físico, emocionais ou sexuais) ou passivos (omissão ou negligência nos cuidados e (ou) afectos). Pela

maneira reiterada, como acontecem, privam o menor dos seus direitos e liberdades afectando, de forma concreta ou potencial, a sua saúde, desenvolvimento (físico, psicológico e social) e (ou) dignidade” (Magalhães, 2004, p.33).

Para a Organização Mundial de Saúde (2006), o mau trato infantil abrange uma variedade de situações de negligência e/ou abuso físico, sexual, emocional, a exploração, a exposição à violência entre os seus pais, originando danos reais ou latentes ao seu bem-estar, à sobrevivência, desenvolvimento e dignidade. Defende ainda que é um problema grave, com implicações no desenvolvimento e bem-estar pessoal das crianças, mas igualmente com custos elevados a nível familiar e comunitário, a nível relacional, económico e de saúde pública. Tais consequências advêm do óbvio impacto negativo que “pode dizer respeito aos domínios do bem-estar físico, psicológico, comportamental, sexual, reprodutivo ou social, cujos efeitos podem persistir nas fases subseqüentes do ciclo vital” (Despacho n.º 31292/2008, p. 49210).

Verifica-se, então, que historicamente houve uma crescente visibilidade dos maus-tratos a crianças e jovens, a partir da tomada de consciência da infância enquanto período de desenvolvimento. Atualmente, a comunicação social ajuda, com a crescente visibilidade que proporciona, ao mesmo tempo, que choca com os crescentes casos de crianças maltratadas, assinalando um período grave de falta de direitos que deveriam ser garantidos aos menores.

Apesar da clara evolução dos maus-tratos, a verdade é que eles continuam a existir em Portugal, como em qualquer outro país, embora a criança tenha deixado de ser vista como propriedade do adulto e como um mero objeto despojado de qualquer direito. Ainda que se veja a infância como uma etapa desenvolvimental específica, em que as crianças têm características muito próprias, a verdade é que isto ainda não chega para banir as situações de abuso. Enquanto o meio sociocultural, em que as crianças se inserem, aceitar certas práticas de maus-tratos como legítimas e educacionais, os maus-tratos não serão erradicados da sociedade (Palmeira, 2012).

### 1.1.2-Tipologia dos Maus-tratos mais Frequentes

Em 1986, Amaro torna-se o primeiro português a realizar um estudo epidemiológico de grandes proporções, sendo a primeira tentativa de abordagem sociológica aos maus-tratos infantis no país. Este relatório partiu da definição de dois conceitos: o de maus-tratos e o de negligência. Assim, define maus-tratos como “acções por parte dos pais e outros adultos, que possam causar dano físico ou psíquico ou que de alguma forma fira os direitos

e as necessidades da criança no que respeita ao seu desenvolvimento psicomotor, intelectual, moral e afectivo” (Amaro, 1986, p.4) e negligência como o “conjunto das omissões de natureza material ou afectiva que ferem igualmente os direitos e as necessidades psico-físico-afectivas da criança” (Amaro, 1986, p.4). O estudo concluiu que existia um desconhecimento quase total da existência dos maus-tratos ao nível das suas áreas de intervenção, por parte dos dois tipos de informantes (párocos e presidentes de junta de uma amostra representativa de 519 freguesias). Amaro estimava que em 1985 existiriam cerca de 20.000 crianças maltratadas e negligenciadas, vítimas das mesmas formas de maus-tratos dos outros países, nos quais 48% dos casos eram de negligência, entre 31% a 36% de maus-tratos psicológicos, entre 16% a 21% de maus-tratos físicos, e entre 1% e 8% o abuso sexual (Amaro, 1989).

Os estudos mais recentes, em Portugal, sugerem que os diferentes níveis em que os maus-tratos a crianças e jovens se podem desenvolver não são consensuais entre vários autores portugueses. Para Almeida, André e Almeida (1999), os maus-tratos podem concretizar-se através de abuso emocional com agressão física, intoxicação, abuso sexual, trabalho abusivo, ausência de cuidados básicos, ausência de guarda, abandono definitivo e maus-tratos *in utero*. Já Martins (2002), citando o National Research Council (1993), acrescenta ao autor anterior a negligência, como um tipo de maus-tratos distinto do abuso. Finalmente, para Magalhães (2004), os maus-tratos agrupam-se em: negligência, maus-tratos físicos, abusos sexuais e abusos emocionais. Assim, com base em diversos autores, torna-se possível apresentar uma definição, das diferentes tipologias de maus-tratos.

Por maus-tratos físicos entendem-se todos os comportamentos abusivos em que é exercida violência física intencional sobre o menor, por vezes associada a práticas disciplinares/educativas ou à Síndrome de Munchausen por Procuração. Registam-se em contextos familiares assentes profundamente em fatores socioculturais. O abuso sexual assenta na satisfação dos desejos sexuais do adulto, realizados por menores de 18 anos, em que o adulto assume uma posição de autoridade em relação ao menor. Sabe-se que esta forma de abuso ocorre, maioritariamente, em contexto intrafamiliar, sendo que o tipo de contacto sexual mantido é um critério importante na determinação deste tipo de abuso (Ochotorena, 1996, cit. por Martins, 2002). Segundo Ochotorena (1996, cit. por Martins, 2002) distingue-se 3 tipos de situações, (1) sem contacto físico, mas com exposição e *voyeurismo* (2) vexação sexual, com toque e carícias e (3) com contacto genital. Já os maus-tratos psicológicos ou emocionais consistem em anular a importância ou mérito de uma criança, através de comentários depreciativos, agressões verbais, que possam vir a interferir no correto desenvolvimento e bem-estar. Segundo Iwaniec (1995), consiste num comportamento parental hostil ou indiferente, que afeta a autoestima da criança. As consequências dos maus-tratos emocionais são mais graves do que as marcas provocadas

pelos maus-tratos físicos, sendo ao mesmo tempo uma das formas de maus-tratos menos visível e com graves consequências no desenvolvimento da criança. Já os maus-tratos institucionais compreendem situações despersonalizadas e impessoais de negligência, causada por profissionais ou instituições (escola, comunicação social, sistema jurídico, serviços sociais, entre outros), em ambiente extra familiar (Alberto, 2010; Casas, 1998; Magalhães, 2004; Martins, 2002).

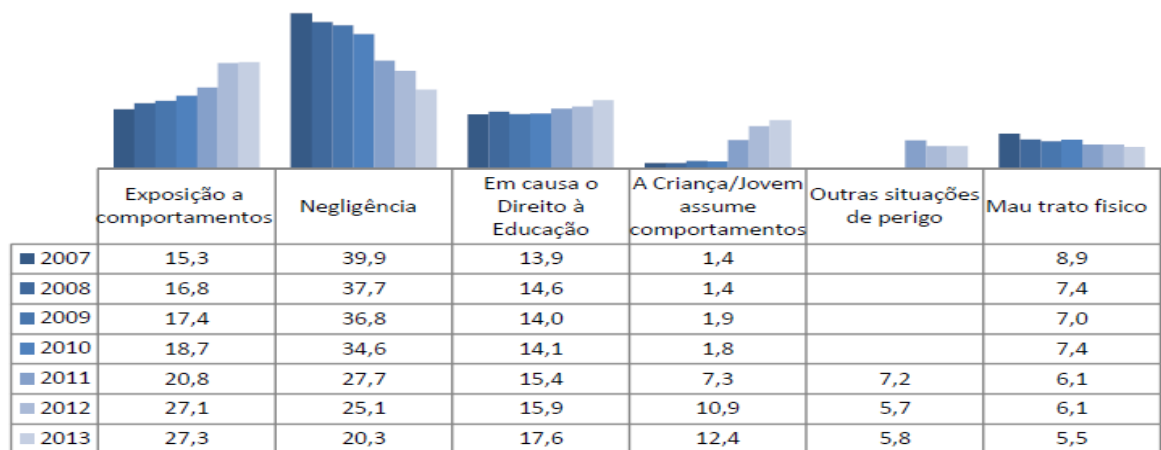
Para Clark e Clark (1989, cit. por Alberto, 2010), a negligência ou abandono físico é a forma de maus-tratos mais usual e consiste na omissão/descuido, por parte dos pais, na satisfação das necessidades básicas dos menores, incluindo desde a negligência intrauterina e pré-natal, até à negligência emocional, física, escolar, mendicidade e abandono, originando, por sua vez, um dano na saúde e no próprio desenvolvimento físico e psicossocial dos menores. Zuravin (1991, cit. por Martins, 2002) refere que as condutas negligentes, ao contrário do abuso físico, referem-se somente aos pais ou representante legal da criança. Pode definir-se abandono como a ausência, por parte dos pais ou responsáveis legais da criança, por períodos curtos, alongados ou permanentes, deixando a criança entregue a si própria (Magalhães, 2004; Palmeira, 2012). Já a exploração traduz-se em obrigar as crianças a realizarem atividades geradoras de lucro económico (Casas, 1998).

Conclui-se, assim, que a noção de maus-tratos infantis inclui “não só as formas activas de violência contra a integridade física e psíquica da criança, como ainda as formas de privação, omissão ou negligência (material e afectiva) que comprometem o seu crescimento e desenvolvimento” (Almeida, André &, Almeida, 2002, p. 257).

Dados divulgados recentemente pela Comissão Nacional de Protecção das Crianças e Jovens em Risco (Alvarez & Costa, 2014), referem que as Comissões de Protecção de Crianças e Jovens (CPCJ) acompanharam, em 2013, 71567 processos de promoção e protecção, dados que revelam que de 2007 a 2013 os processos acompanhados pelas CPCJ foram aumentando. Verificou-se também que, desde 2007, existe uma mudança nas tipologias de maus-tratos mais presentes, tendo a negligência e o mau trato físico diminuído, enquanto que a exposição a comportamentos que possam comprometer o bem-estar e desenvolvimento da criança/jovem, situações de perigo em que esteja em causa o direito à educação e as situações em que a criança assume comportamentos que afetam o seu bem-estar e desenvolvimento sem que os pais se oponham de forma adequada aumentaram a sua prevalência (Tabela 1).

Tabela 1

*Principais situações de perigo – comparação entre 2007 e 2013*



Retirado de “Relatório Anual de avaliação da atividade das CPCJ no ano de 2013,” por D. Alvarez e M. Costa, 2014, p. 116. Copyright 2014 por Comissão Nacional de Proteção de Crianças e Jovens em Risco.

Com menos representatividade, mas igualmente presentes, tem-se a criança abandonada ou entregue a si própria (3,6% dos casos, tendo aumentado ligeiramente comparativamente a 2012), abuso sexual (3,6%, tendo também aumentado desde 2012), o mau trato psicológico ou indiferença afetiva (2,9%), prática de facto qualificado como crime (0,7%, revelando que decresceu face a 2012), a mendicidade (0,2%) e a exploração de trabalho infantil (0,1%) (Alvarez & Costa, 2014).

É de constatar na Tabela 2, que para a faixa etária em estudo, em 2013, as situações de perigo mais frequentes, centraram-se na exposição a comportamentos que possam comprometer o bem-estar e desenvolvimento da criança/jovem e na negligência, tendo o sexo masculino uma maior incidência, em relação ao sexo feminino, não sendo esta diferença muito significativa. É também de realçar que, na exposição a comportamentos que possam comprometer o bem-estar e desenvolvimento da criança/jovem, o subtipo mais expressivo é a exposição à violência doméstica que remete para as características do contexto familiar (Almeida et al., 2002). Ao ser analisada a situação de perigo da negligência por escalão etário, observa-se que há uma diminuição da incidência com o aumento da idade, sendo o escalão dos 0 aos 5 anos o que tem os valores de incidência mais elevados (Alvarez & Costa, 2014).

Tabela 2

*Caraterização das situações de perigo comunicadas às CPCJ nas crianças e jovens com processo instaurado em 2013*

| Principais Situações de Perigo   | Total de Casos | Subtipos  | Incidência no total de casos registados | Incidência por género no grupo etário dos 0 aos 5 anos |            |            |
|--|----------------|---|---|--|------------|------------|
|  |                |   |   | ♀  | ♂          | Total      |
| Exposição a comportamentos que possam comprometer o bem-estar e desenvolvimento da criança/jovem | 8620 casos     | Exposição a violência doméstica                         | 94,5%                                   |  |            |            |
|  |                | Exposição/consumo de estupefacientes                    | 3,1%                                    | 1562 casos   | 1636 casos | 3198 casos |
|  |                | Exposição/consumo de álcool                             | 2,4%                                    |  |            |            |
| Negligência  | 6407 casos     | Falta de supervisão e acompanhamento familiar           | 48,2%                                   |  |            |            |
|  |                | Nível da saúde  | 21,1%                                   | 1284 casos   | 1427 casos | 2711 casos |
|  |                | Nível educativo   | 16,7%                                   |  |            |            |
|  |                | Nível psicoafetivo                                      | 8,7%                                    |  |            |            |
| Face a comportamentos da criança/jovem   | 5,4%           |   |   |  |            |            |
| Criança/jovem assume comportamentos que afetam o seu bem-estar                                   | 3907 casos     | Comportamentos graves antissociais e/ou de indisciplina | 54,5%                                   |  |            |            |
|  |                | Outros comportamentos                                   | 21,5%                                   | 13 casos   | 21 casos   | 34 casos   |
|  |                | <i>Bullying</i>   | 10,1%                                   |  |            |            |
|  |                | Consumo de estupefacientes                              | 9,4%                                    |  |            |            |
|  |                | Consumo de bebidas alcoólicas                           | 4,5%                                    |  |            |            |
|  |                |   |   |  |            |            |
| Mau trato físico   | 1732 casos     | Ofensa física em contexto de violência doméstica        | 43,4%                                   | 187 casos  | 211 casos  | 398 casos  |
|  |                | Ofensa física   | 33,2%                                   |  |            |            |
|  |                | Ofensa física por castigo corporal                      | 23,5%                                   |  |            |            |

Adaptado de “Relatório Anual de avaliação da atividade das CPCJ no ano de 2013,” por D. Alvarez e M. Costa, 2014. Copyright 2014 por Comissão Nacional de Proteção de Crianças e Jovens em Risco.

### 1.1.3-Fatores de Risco

O desenvolvimento humano decorre em diversos contextos, estando estes sujeitos a constantes evoluções e mutações na sua estrutura. A família é o primeiro contexto de socialização da criança e é um conjunto de “duas ou mais pessoas que se consideram como tal e que assumem obrigações, funções e responsabilidades geralmente essenciais para a vida familiar” (Barker, 1991, p.80, cit. por Serrano, 2007, p.20).

O modelo ecológico, originalmente desenvolvido por Bronfenbrenner, nos anos 70, tornou-se um ponto de referência incontornável para quem deseje estudar o desenvolvimento humano. Este paradigma ecológico de análise multivariada dos processos de socialização, estuda ambientes naturais, contextos situacionais concretos e a sua projeção nas relações institucionais. De acordo com a teoria de Bronfenbrenner,

existem 5 sistemas que exercem influência sobre a família e que esta também influencia, sendo que o autor as descreve como um conjunto de “estruturas encaixadas umas nas outras” (Bronfenbrenner, 1979, p. 22). São eles:

- 1) Nível Ontogénico – remete para as características individuais do sujeito;
- 2) Microssistema – abarca os contextos imediatos nos quais o indivíduo se desenvolve e relaciona com a família;
- 3) Mesossistema – diz respeito às interações dos microssistemas entre si e os diversos contextos. Assim, iniciativas da criança e envolvimento parental na ligação casa-escola contribuem para determinar a qualidade do mesossistema da criança;
- 4) Exossistema – inclui forças sociais exteriores ao indivíduo que exercem influência sobre ele, criando *stress* ou apoiando o funcionamento familiar. Podem ser incluídas neste leque as estruturas sociais, tanto formais como informais, como o local de trabalho dos indivíduos, as relações com a família alargada, os vizinhos, os amigos, as associações de pais, serviços de segurança social e de saúde, entre outros;
- 5) Macrossistema – implica a cultura, ideologia e sistemas de crenças da sociedade em que o indivíduo se encontra, que podem afetar os outros sistemas ecológicos. Compreende, desta forma, as leis, os costumes, os valores políticos e sociais, a religião, entre outros (Serrano, 2007).

A interação entre estes sistemas é complexa e transacional, o que leva a que o impacto de um acontecimento se deva às contínuas e recíprocas transações entre sistemas (Sameroff, 1975, cit. por Serrano, 2007).

Assim, esta abordagem da família esclarece-nos sobre a importância de olhar para a forma como os vários sistemas interagem. Há que ter em conta que os níveis definidos não são estáticos, mas estão em permanente evolução, caracterizados por uma constante apropriação dinâmica, reveladora do caráter humano como sujeito ativo e interativo com o ambiente que o rodeia. Trata-se assim de uma visão holística da família, que proporciona um marco de análise importante para as investigações na área da intervenção familiar (Gabarino, 1992; Portugal, 1992). Deste modo, ao considerar-se uma visão mais alargada sobre a criança e a família, atribui-se “importância a todos os contextos ambientais que têm influência no desenvolvimento da criança ou no funcionamento da família” (Serrano, 2007, p. 40), uma vez que o modelo ecológico considera a criança na família, na comunidade e sociedade mais ampla (Papalia, Olds, & Feldman, 2001).

Deste modo, para avaliar qualquer situação familiar, nomeadamente fatores de risco, e intervir nela, há que atentar nas características da família enquanto sistema aberto que exerce e recebe influências de outros sistemas, em que os elementos se movem direta ou indiretamente.

A Organização Mundial de Saúde (1973, cit. por Malpique, 1999, p. 11) define fatores de risco como “condições de vida de uma pessoa ou grupo que os expõem a uma maior probabilidade de desenvolver um processo mórbido ou sofrer os seus efeitos”. É de notar que a relação entre os conceitos de risco e de perigo infantil é estreita, diferenciando-se por se situarem em níveis distintos. Assim, o perigo é definido como uma ameaça à vida e o risco é a eminência do perigo efetivo, sendo portanto mais abrangente que o conceito anterior (Magalhães, 2004).

Com base no modelo ecológico pode verificar-se que existe fatores de risco nos diversos sistemas. Relativamente ao nível ontogénico tem-se como fatores de risco a história de abuso, a baixa autoestima e inteligência, poucas competências interpessoais e o baixo nível de desenvolvimento parental.

No microssistema (criança na família), os maus-tratos parentais constituem-se como um sintoma de extrema perturbação para a criança e, geralmente, aparecem no contexto de outros problemas familiares, tais como a pobreza, o *stress*, o alcoolismo ou o comportamento antissocial. Pais negligentes tendem a ser apáticos, incompetentes, irresponsáveis e isolados emocionalmente do cônjuge e filhos, tendo também dificuldades de planeamento das suas próprias vidas. Ao contrário destes, os pais abusadores estão muito envolvidos com os seus filhos mas têm dificuldades em ler os sinais emocionais do bebé, são menos eficazes a resolver problemas e entram mais facilmente em confronto com os seus filhos (National Research Council, 1993; Sedlak & Broadhurst, 1996, cit. por Papalia et al., 2001; Wolfe, 1985).

A probabilidade do abuso aumenta quando a autoimagem parental é distorcida, tiveram infâncias complicadas, têm dificuldade em lidar com a frustração ou têm filhos que lhes colocam necessidades ou exigências particulares (Reid, Patterson, & Loeber, 1982, cit. por Papalia et al., 2001).

Quanto ao exossistema (comunidade e apoio social), apesar de não ser determinante “a pobreza, o desemprego, a insatisfação profissional, o isolamento social ou a falta de apoio à pessoa responsável pelos cuidados prestados à criança estão altamente correlacionados com o abuso infantil ou com o abuso conjugal” (Papalia et al., 2001, p. 302). Deste modo, para contrariar estas possíveis situações familiares, torna-se importante haver uma forte rede de apoio formal e informal que sirva as necessidades da família (Serrano, 2007).

Finalmente, quanto ao macrossistema (valores e padrões culturais) existem dois fatores culturais que definem os padrões de comportamento de uma comunidade, sendo eles a visão sobre a violência social e a punição física em crianças. Exemplos disso são o Japão, onde o abuso infantil é raro, contrariamente ao que acontece nos Estados Unidos da América (Papalia et al., 2001).

De força antagónica aos fatores de risco, existem os fatores compensatórios ou de proteção que se definem como sendo variáveis físicas, psicológicas e sociais que auxiliam e promovem o desenvolvimento individual e social (Magalhães, 2004). Assim, segundo o modelo ecológico, a criança está sujeita a fatores potenciadores do risco face aos fatores compensatórios. Deste modo, a criança encontra-se em situação de maus-tratos sempre que os fatores potenciadores do risco são dominantes face aos fatores compensatórios.

Assim, segundo Belsky (1980), tem-se como fatores de proteção, a nível ontogénico, a história positiva de relação com os pais, o bom nível de inteligência e competências interpessoais. A nível do microsistema, considera-se o facto de a criança ser saudável, haver um bom suporte conjugal e segurança económica. Já a nível do exossistema constitui-se como fatores de proteção o suporte social, poucos acontecimentos geradores de *stress*, religiosidade e experiências positivas com pares. Finalmente, ao nível do macrossistema, tem-se o facto de a cultura promover a partilha, o sentido de responsabilidade comunitária e a não valorização da violência.

Segundo um estudo realizado na região norte de Portugal, as principais características dos pais das crianças maltratadas ou em risco centraram-se na pobreza (57,4%), desemprego (34,7%), família monoparental (23,6%), isolamento social/familiar (22,2%), debilidade mental (17,5%) e violência doméstica (14,3%). Já as características principais da criança vítimas de maus-tratos ou em risco eram o facto de não ter sido desejada (39,2%), a gravidez ter sido não/mal vigiada (32,6%), absentismo à consulta de saúde infantil (15,3%), a criança ter alguma malformação ou doença crónica (9,5%) e a separação mãe-filho nos primeiros dias de vida (7,7%) (Vale et al., 2006).

É de referir a importância de apresentar o conceito de risco social. Segundo Moreno (1996, cit. por Delgado, 2006), este conceito é utilizado segundo a perspetiva jurídica (baseado em problemas de conduta e inadaptação), a perspetiva de ação social (destaca a incumprimento das necessidades e direitos da criança, desvalorizando as consequências da conduta), a perspetiva preventiva (realça a necessidade de atuar atempadamente, para serem evitados prejuízos que possam desenrolar-se em situações de risco) e a perspetiva ecológica (põe ênfase às interações recíprocas entre a criança e o seu ambiente social).

Em Portugal, identificaram-se diversos fatores de risco social, sendo eles o baixo rendimento do agregado familiar, desemprego, baixos níveis de escolaridade, instabilidade familiar, condições de habitabilidade não adequadas, doenças, incapacidade para o trabalho, os cuidados com dependentes, isolamento social e trajetória de pobreza (Damas et al., 2001).

#### 1.1.4-Respostas Sociais

A família é o ponto de inserção do menor na sociedade e vive em conjunto com uma complexa rede de serviços sem os quais a sua sobrevivência tornar-se-ia complicada. Numa perspetiva de influências mútuas entre os vários contextos, torna-se pertinente que, para uma abordagem familiar mais assertiva, sejam contempladas as redes de apoio formais e informais a que pertence ou começou a pertencer a família (Serrano, 2007).

A Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) foi criada no âmbito do Decreto-Lei n.º 189/91, de 17 de Maio, diploma que entretanto foi revogado pela Lei de Proteção a Crianças e Jovens em Perigo (LPCJP). A CPCJ existe com o objetivo primordial de evitar um contacto desnecessário do menor com os tribunais e responsabilizar a comunidade pela resolução dos problemas das suas crianças e jovens (Lei n.º 147/99). No entanto, para intervir, proteger do perigo e promover ambientes seguros é necessário compreender como nasce o problema e quais os fatores que nele estão envolvidos.

As CPCJ, como determina o artigo 12.º da LPCJP, “são instituições oficiais não judiciárias com autonomia funcional que visam promover os direitos da criança e do jovem e prevenir ou pôr termo a situações suscetíveis de afetar a sua segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento integral”. Esta instituição é uma aposta no domínio da proteção das crianças e jovens em perigo, por se considerar que uma intervenção nessa área de base comunitária, desformalizante e, principalmente, não judicial, revela reais vantagens na negociação de soluções, por oposição a uma intervenção coativa e estigmatizante como é a dos tribunais. Atualmente existem 305 CPCJ, em Portugal (Alvarez & Costa, 2014).

Tendo como objetivo promover os direitos da criança e do jovem, as CPCJ estão sujeitas a critérios de legalidade e aos princípios de independência e imparcialidade. A sua área de atuação é confinada ao concelho, onde foram instaladas por portaria conjunta do Ministério da Justiça e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. Para levar a cabo as funções que lhes são atribuídas, as CPCJ recebem a cooperação de diversas entidades. Assim, consagra o artigo 13.º da LPCJP o princípio geral do dever de colaboração das autoridades administrativas, policiais, pessoas singulares ou coletivas (Lei n.º 147/99).

Conforme resulta do artigo 16.º da LPCJP, as CPCJ funcionam segundo duas modalidades - alargada ou restrita. A competência material da comissão alargada está reservada a ações de caráter geral de promoção dos direitos e prevenção das situações de perigo, nomeadamente junto da comunidade onde está implantada. O plenário da comissão reúne de dois em dois meses, assumindo um papel importante na promoção de uma política de prevenção secundária (Lei n.º 147/99).

Por sua vez, a comissão de proteção restrita, que funciona em permanência, tem competência para intervir nas situações concretas em que a criança ou jovem está em

perigo e tomar as medidas de promoção e proteção adequadas ao seu funcionamento. Esta é mais funcional e profissionalizante, intervindo nos casos concretos, com vista a poder salvaguardar e respeitar os princípios da privacidade e intimidade da criança ou jovem e suas famílias. Um aspeto particularmente importante é que só a comissão restrita tem competência para aplicar medidas de promoção e proteção previstas no artigo 35.º da LPCJP (com exceção da medida de confiança a pessoa selecionada para a adoção ou a instituição com vista a futura adoção, pois a sua aplicação é da competência exclusiva dos tribunais) (Lei n.º 147/99).

Se a CPCJ desempenha um papel importante a nível da intervenção junto das famílias e promove a capacitação das mesmas para que as crianças possam crescer no ambiente familiar, tentando diminuir o risco a que são expostas, o CAT tem uma intervenção técnica complementar àquela. Isto é, intervém em situações em que as famílias se vêm incapacitadas de garantir a segurança e bem-estar da criança, colocando-a em situação de perigo imediato, tornando-se necessário recorrer a medidas de colocação institucional de forma temporária, neste caso.

O CAT é uma medida de promoção e proteção em regime de colocação, na modalidade de acolhimento em instituição e destina-se a acolhimento de curta duração (por norma, não superior a 6 meses, podendo no entanto esta duração ser excedida em situação excecionais, constantes do nº3 do art. 50º da LPCJP). Ele é composto por uma equipa técnica e segue as diretrizes de funcionamento elaboradas pela Segurança Social (Segurança Social, s.d.). Desta forma, o CAT é responsável por garantir os cuidados adequados às necessidades da criança, proporcionando-lhe condições que assegurem a sua educação, bem-estar e desenvolvimento integral (art. 49.º, LPCJP), incluindo encaminhamento para processos de adoção ou preparação para o regresso à família de origem.

No segundo semestre de 2003, estavam identificadas 86 estruturas de acolhimento temporário de crianças e jovens em risco, no conjunto do território nacional, pertencentes a instituições, tais com o Instituto de Solidariedade e Segurança Social, Santa Casa da Misericórdia, Cáritas, Associações, Centros Sociais, entre outras (Martins, 2004).

## **1.2-Desenvolvimento da Linguagem**

“A aquisição da linguagem é, provavelmente, o mais impressionante empreendimento que o ser humano realiza durante a infância.”

Sim-Sim (1997, p.9)

### 1.2.1-Desenvolvimento Linguístico Normativo em Idade Pré-escolar

Desde tempos remotos que “o Homem pôs nomes a todos os animais” (Livro dos Génesis). Esta afirmação tem na sua base a ideia de que onde há homens há linguagem e que “o ser humano é por natureza um comunicador” (Sim-Sim, 1998, p.22), sendo inerente à sua condição compreender e transmitir informação através de um sistema linguístico.

Define-se comunicação como sendo o “processo activo de troca de informação que envolve a codificação (ou formulação), a transmissão e a descodificação (ou compreensão) de uma mensagem entre dois, ou mais, intervenientes” (Sim-Sim, 1998, p.21). De todas as formas de comunicação utilizadas pelo Homem, a comunicação verbal é a mais complexa e o sistema linguístico que a serve, o mais intrincado dos códigos.

Segundo a American Speech-Language-Hearing Association (ASLHA, 1983, cit. por Sim-Sim, 1998, p. 22), a linguagem é “um sistema complexo e dinâmico de símbolos convencionados, usado em modalidades diversas para o homem comunicar e pensar”. Assim, a linguagem constitui-se como um mecanismo preferencial da comunicação, identificando-nos com a comunidade onde estamos inseridos, através de um código partilhado (Lima, 2009). De acordo com Acosta, Moreno, Ramos, Quintana e Espino (2003), a linguagem apresenta-se complexa ao nível do seu desenvolvimento e aquisição, estando dependente de múltiplas variáveis como o desenvolvimento cognitivo, afetivo, neuro-psicológico e orgânico, tendo em conta a componente ambiental ou contextual. Desta forma, a criança aprende no seu contexto social, com base no amadurecimento gradativo do seu sistema nervoso, um quadro sistémico de formas, através do qual organiza a sua visão do mundo. Assim, a linguagem é, sem dúvida, uma das áreas mais importantes para o desenvolvimento global da criança, pois não só é o meio de comunicação principal, mas também está intimamente relacionada com o pensamento, a cognição e a aprendizagem em geral (Papalia et al., 2001).

Por aquisição de linguagem entende-se o processo de apropriação subconsciente de um código linguístico (língua materna), via exposição, sem que para tal seja necessário um mecanismo formal de ensino (Rigolet, 2000). A universalidade deste processo tem na base a programação genética que se concretiza num desenrolar rápido e sequenciado. É assim que do palreio se passa “à holofrase, da estrutura sintáctica formatada em enunciados de duas palavras, ao domínio, pelos quatro/cinco anos, das operações linguísticas básicas, até à mestria linguística de um falante adulto, por alturas da puberdade” (Sim-Sim, 1989, p.6).

O desenvolvimento linguístico manifesta numerosos progressos que se materializam nos diferentes subníveis da linguagem, nas vertentes compreensiva e

expressiva<sup>1</sup>, sendo que ao longo do seu crescimento, a criança desenvolve cada um dos subníveis de forma dinâmica, progressiva e sistêmica (Rigolet, 2000).

- Fonologia – sons da língua e as regras das suas possíveis combinações em contexto de palavra;
- Morfossintaxe – regras referentes à formação e estrutura interna das palavras e a organização destas na frase;
- Semântica – regras referentes ao conteúdo e que servem o significado das palavras e a sua interpretação em contexto de frase;
- Pragmática – regras de uso da língua que visam a adequação do discurso ao contexto comunicativo (Sim-Sim, 1998).

Sendo a população-alvo deste trabalho o grupo etário dos 3 aos 6 anos, ir-se-ão expor as aquisições linguísticas mais significativas apenas para este grupo. Contudo, a aquisição da linguagem não tem uma idade fixa para os diferentes marcos serem alcançados, existindo um movimento cronológico pelo qual se desenvolve (Huttenlocher, Vasilyeva, Cymerman, & Levine, 2002). É de referir a importância basilar dos 3 primeiros anos, desde o período pré-linguístico, iniciado no momento do nascimento (Lima, 2009).

Aos 3 anos de idade, o desenvolvimento linguístico já não é universal para tomar características ambientais. Assim a criança necessitará de cada vez mais estimulação do seu contexto para desenvolver ao máximo as suas potencialidades (Rigolet, 2006).

Assim, no período dos 3 aos 4 anos, a criança compreende 1200 palavras, expressando apenas 800, tem noções espaciais e de opostos, fala sobre o presente, faz analogias simples e responde a ordens envolvendo duas ações ou dois objetos. É de referir que o vocabulário da criança vai refletir as características socioculturais do seu contexto. Começa a realizar questões usando os pronomes interrogativos “porquê?”, “como?”, “onde?”, “quando?” e inclui plurais regulares, pronomes possessivos, adjetivos e advérbios de tempo e modo nas suas frases. É frequente cometerem erros de generalização, pois ainda não aprenderam as exceções à regra. Os substantivos são utilizados em número elevado, cerca de duas vezes mais que verbos (substantivos, 12,90 / verbos, 6,00). Produz frases do tipo SVO<sup>2</sup> simplificadas combinando 4 a 5 palavras e faz uso do “e” como conjunção para um número crescente de frases complexas SVO+SVO. Há uma melhoria da inteligibilidade do discurso e da capacidade articulatória, mas continua a realizar os processos fonológicos da redução dos grupos consonânticos e a despalatalização. Adequa a linguagem ao falar com crianças mais novas, aparece a narrativa primitiva, faz correções e exprime emoções (Gard, Gilman, & Gorman, 1993; Owens, 2011; Papalia et al., 2001;

---

<sup>1</sup> É de lembrar que a compreensão antecede seis meses a produção (Rigolet, 2000).

<sup>2</sup> Frases do tipo Sujeito + Verbo + Objeto

Rigolet & Cruz, 1992; Rigolet & Cruz, 1993, Rigolet, 2000; Rigolet, 2006; Sim-Sim, 1998). Assim sendo,

“o conteúdo expresso oralmente pelas crianças desta idade traduz-se cada vez melhor através de uma forma sintáctica, morfológica, articulatória e semanticamente mais apurada e os temas abordados nestes primeiros anos de vida estão ligados ao contexto pragmático vivenciado pelas crianças” (Rigolet, 2000, p.85).

O período dos 4 aos 5 anos é uma fase importante de evolução linguística. A criança já compreende cerca de 2500 palavras e expressa aproximadamente 1500. Assim, “o seu vocabulário tornou-se muito mais rico e a utilização de certos vocábulos adultos é mais correcta” (Rigolet, 2006, p. 123). Segundo uma análise linguística categorial, “a nível semântico, a proporção de verbos (20,90) aproximou-se da dos substantivos (25,6); os advérbios continuam a ser maioritários (13,30) em relação aos adjetivos (2,6)” (Rigolet, 2006, p.125). Fica notório que houve uma diversificação grande em termos de vocábulos, o que leva a que todas as categorias gramaticais estejam presentes. As frases são mais compridas, reflexo da complexidade progressiva da expressão. Diversifica as formas subordinadas, variando o tipo de construção frásica pertencente à hipotaxe e há uma melhoria nítida na utilização da morfologia do verbo, com o aparecimento do futuro. Compreende perguntas com duas ordens complexas. Faz classificações de acordo com a cor, forma e uso, é mais consistente nos plurais irregulares, conta até 10 automaticamente, mas só tem a noção de quantidade até 3. A sua narrativa caracteriza-se por as histórias terem uma sequência de acontecimentos, expressando cada vez com mais facilidade emoções e sentimentos. O seu discurso é muito inteligível, sendo a maioria dos sons consonânticos consistentes e adequados, podendo não estar totalmente dominados em todos os contextos da palavra. Há ainda erros nas sibilantes e grupos consonânticos mais difíceis. A faculdade da metalinguagem começa a desenvolver-se, não estando clara e constantemente presente (Gard et al., 1993; Owens, 2011; Papalia et al., 2001; Rigolet, 2000; Rigolet, 2006; Rigolet & Cruz, 1992; Rigolet & Cruz, 1993; Sim-Sim, 1998).

Finalmente, o período dos 5 aos 6 anos constitui-se como o amadurecimento dos quatro anos anteriores. A linguagem expande-se em termos de quantidade de vocabulário e pela qualidade das produções orais, o que acompanha o seu raciocínio mais complexo (Rigolet, 2000). Assim, a criança compreende cerca de 13000 palavras, tendo noção de causa-efeito, noções temporais, conta até 30, mas apenas tem a noção de quantidade até 10. Começa a utilizar os numerais ordinais e nomeia os dias da semana. A sintaxe está praticamente dominada, exprimindo-se com facilidade, de forma mais complexa, explícita

e pormenorizada. O seu comprimento médio de enunciado ronda as 5 a 6 palavras, por frase. A expressão linguística acompanha o desenvolvimento do raciocínio hipotético com que a criança começa a encarar, evidenciando a utilização de novos tempos verbais (como o condicional), de novas proposições e conjunções. Assim, há uma complexidade morfossintática maior dentro de uma hipotaxe diversificada. O desenvolvimento da narrativa é agora caracterizado pela presença de um tema central e de personagens principais, com uma sequência lógica de factos, mas terminando de forma pouco clara. Faz elogios, promessas, ameaças e insultos. Já não se manifestam erros fonológicos, sendo o discurso totalmente inteligível. Ao nível da metalinguagem, a criança “torna-se capaz de se distanciar e de manipular a língua fora do contexto comunicativo” (Sim-Sim, 1998, p. 220), possibilitando-lhe pensar sobre algumas propriedades formais da língua, verificar enunciados e proceder à sua correção e identificar, isolar e manipular unidades do discurso (Gard et al., 1993; Owens, 2011; Papalia et al., 2001; Rigolet, 2000; Rigolet, 2006; Rigolet & Cruz, 1992; Rigolet & Cruz, 1993; Sim-Sim, 1998).

Deste modo, o resumo do desenvolvimento do último ano antes da entrada no primeiro ciclo é feito assim:

“Aos 6 anos a criança possui uma mestria 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 (invenções e rimas). Tal sensibilidade é um indicador claro do desabrochar da consciência linguística, motor do conhecimento explícito e a grande ponte de ligação entre o oral e o escrito” (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997, cit. por Rigolet, 2000, p. 95).

### 1.2.2-Importância dos Fatores Ambientais no Desenvolvimento Linguístico

A capacidade de desenvolver linguagem, apesar de inata nos seres humanos, “adquire-se e desenvolve-se através de processos de interacção com os falantes da língua usada no contexto social em que se cresce” (Sim-Sim, 1998, p.259). Deste modo, o seu desenvolvimento está intimamente relacionado com o contexto social, desde as relações na díade cuidador-bebé. A criança irá apropriar-se da língua do grupo de pertença social, com todas as especificidades geográficas ou sociais desse grupo. Na medida em que as crianças adquirem a língua usada no seu contexto social, o seu comportamento linguístico

refletirá as especificidades e diferenças do meio envolvente (Bates, 1976; Bruner, 1981; Locke, 2001; Sim-Sim, 1998; Tomasello, 1992).

O modelo ecológico argumenta que as interações sociais com os diferentes cuidadores são processos proximais que estão ligados ao desenvolvimento linguístico da criança. É de ressaltar, que os cuidadores podem não ser apenas os pais, mas também a família alargada ou instituições, havendo entre todos estes protagonistas relações de influência mútuas (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

A variabilidade linguística é devida a fatores de cariz interno (estrutura da língua e organização e funcionamento cognitivo) e a fatores externos, ou seja, sociolinguísticos. Relativamente a este último aspeto, vários estudos corroboram em duas ideias centrais: as variações no comportamento linguístico da criança refletem as diferenças da sua comunidade e que as crianças dominam melhor as regras do seu ambiente linguístico (Bates, 1976; Bruner, 1981; Landry, Smith, & Swank, 2002; Locke, 2001; Pancsofar & Vernon-Feagans, 2006; Sim-Sim, 1998; Tomasello, 1992).

Referente ao contexto social da criança, existe três fatores que afetam o seu desempenho linguístico:

1. Características do discurso ouvido;
2. Padrões de interação adulto-criança;
3. Especificidades do contexto não linguístico (Sim-Sim, 1998).

Relativamente à primeira categoria, está inserida a variação resultante da origem social dos interlocutores da criança, que se assume como tema central da teoria de Bernstein. Este autor sugere a existência de modos diversos de comunicação verbal consoante o grupo social a que se pertence, referindo que “há uma relação profunda entre os papéis sociais atribuídos e a realização verbal de tais papéis e das respectivas interações subjacentes” (Bernstein, 1971, p.68). Deste modo, o autor refere-se a dois códigos estrutural e funcionalmente diferentes, denominados de código elaborado e código restrito. O código elaborado refere-se à transmissão de qualquer tipo de informação, podendo ser alterada ou complexificada dependendo da necessidade de compreender e expressar essa mesma informação, pressupondo pouca contextualização do interlocutor, exigindo, deste modo, uma grande elaboração sintática e domínio das expressões linguísticas. Já o código restrito está confinado à manutenção ou modificação imediata de um determinado papel na interação. Assim, apresenta-se com uma menor extensão vocabular, uma estrutura sintática mais simples, logo um uso diminuto da subordinação, maior presença de frases incompletas, preferência por verbos e advérbio simples, grande recurso a pronomes (implicando uma grande contextualização da temática em causa) e grande recurso de comunicação não-verbal não-oral (gestos e expressões faciais). É de referir que, segundo Bernstein, a classe média utiliza ambos os códigos, enquanto que os

meios mais desfavorecidos utilizam o código restrito. A utilização de apenas um dos códigos por parte dos cuidadores, bem como a discussão de temáticas no contexto familiar será uma influência determinante no desempenho linguístico da criança, dentro e fora do contexto familiar (Bernstein, 1971; Halliday, 2007; Hoff, 2006; Sim-Sim, 1998).

Quanto aos padrões de interação a que a criança é exposta, um estudo entre mães de classe média e de classe desfavorecida revelou que as primeiras estavam mais disponíveis para conversar com os seus filhos, encorajavam a curiosidade das crianças e aproveitavam situações de disciplina para fornecer informação explícita sobre os atos praticados pela criança. Já as mães de classe mais desfavorecida preferiam a utilização de estratégias não-verbais e ordens abruptas, ignorando as questões exprimidas pelos seus filhos (Sim-Sim, 1998). Há a referir a visão de Vygotsky sobre a zona de desenvolvimento proximal, que refere que o adulto, de modo a proporcionar que a criança adquira novas competências e a utilizá-las de forma correta e otimizada, deverá situar-se numa zona próxima das competências atuais da criança de modo a ser assimilado por esta (Fino, 2001; Hoff, 2006; Rigolet, 2000; Vygotsky, 1978).

A interação adulto-criança reflete todo o contexto social que os envolve, influenciando o desempenho linguístico da criança. Assim, este assume-se, segundo Vygotsky, de forma transacional, envolvendo a indução numa determinada cultura, através da ação dos membros mais experientes do grupo social (Bruner, 1985). Destaca-se também as especificidades do contexto, tais como o papel atribuído à criança, a sua posição na fratria e as oportunidades lúdicas e de aprendizagem que lhe são proporcionadas (Halliday, 2007; Hoff, 2006; Owens, 2011; Papalia et al., 2001; Sim-Sim, 1998).

Conclui-se, assim que é através da interação, experiências físicas e sociais, proporcionadas pelo seu contexto, que a criança adquire as regras linguísticas, sendo estas um espelho da sua origem social (Huttenlocher, Levine, & Vevea, 1998). Assim,

“A exigência das interações e os desafios cognitivos proporcionados pelo meio forçam e determinam o exercício de capacidades do indivíduo, cabendo, portanto, à sociedade alguma responsabilidade nas diferenças encontradas no desenvolvimento e funcionamento cognitivo e linguístico dos sujeitos” (Sim-Sim, 1998, p. 267).

### 1.2.3-Défice Linguístico em Idade Pré-escolar

O desenvolvimento linguístico é um processo complexo e tem na sua base diferentes fatores que influenciam, positiva ou negativamente, o seu movimento cronológico. Quando uma criança apresenta lentificação ou morosidade neste processo, está-se perante um quadro de atraso de desenvolvimento de linguagem (ADL) (Lima, 2009). Um ADL corresponde a um atraso, sem causa neurológica, processando-se o desenvolvimento linguístico segundo os parâmetros considerados normais, mas numa fase posterior à que seria de esperar para a faixa etária em que a criança se encontra (Rigolet, 2000). Assim, “atraso, representa, pois, uma divergência, fuga ou desvio aos padrões de domínio estabelecidos para qualquer conduta, em determinada faixa temporal” (Lima, 2009, p. 141).

São observados défices em todas as dimensões (fonologia, morfossintaxe, semântica e pragmática) e processos (compreensão e expressão) da linguagem. Este desempenho linguístico incompetente na criança, ao perdurar no tempo e carecer de intervenção especializada, constitui a criança como potencial candidata a dificuldades na realização da produção escrita, uma vez que “existem certos períodos denominados períodos críticos, nos quais o cérebro necessita de um determinado tipo de estimulação para conseguir um desenvolvimento normal” (Plaja, Rabassa, & Serrat, 2006, p. 34). É de referir que o grau do ADL estará de acordo com a presença ou ausência de signos linguísticos desviados (Fogle, 2008; Lima, 2009).

Existem múltiplas hipóteses para explicar a etiologia do ADL na criança, sendo que os dois principais são os fatores endógenos e exógenos. Nos primeiros, o atraso deve-se a características inerentes à própria criança, tais como défices sensoriais. Já no âmbito dos fatores inerentes ao contexto social da criança (família, escola e meio social), toma especial importância a estimulação linguística, socio afetiva, cognitiva, bem como a exposição a modelos linguísticos competentes. A insuficiente ou ausente exposição a oportunidades comunicativas à criança traduzir-se-á, a curto ou longo prazo, em défice linguístico. Algumas das situações contextuais mais presentes são pais demasiado ausentes, graves privações socio afetivas, situações de abandono ou negligência ou condutas parentais agressivas, bem como o reforço de *feedbacks* foneticamente incorretos, conduzindo a criança para um contexto comunicativo onde o défice de suportes à comunicação pode potenciar e ampliar o ADL (Fox, Dodd, & Howard, 2002; Hoff, 2006; Lima, 2009; Rockland & Borba, 2006).

Finalmente, no que se refere à prevalência em Portugal, foi realizado um levantamento do número das deficiências e incapacidades. Foi verificado que entre os 3 e os 5 anos havia 6,66 e 3,20 por cada mil crianças com problemas de fala e comunicação, respetivamente. Verificou-se ainda, no total da população abrangida que 154443 indivíduos entre os 0 e os 15 anos apresentavam incapacidades na fala e outros problemas de

comunicação e que 488207 indivíduos tinham alterações ao nível do *input*, *output* e processamento da linguagem devido às incapacidades de audição, surdez, fala e a outros problemas de comunicação e comportamento (Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, 2006).

Foi, ainda, realizado um estudo no Agrupamento de Escolas de Águeda, sendo a amostra constituída por 130 crianças que frequentavam o ensino pré-escolar, das quais 32 tinham entre 3 anos e 0 meses e 3 anos e 11 meses, 35 estavam na faixa etária dos 4 anos e 0 meses e 4 anos e 11 meses e 63 na dos 5 anos e 0 meses aos 5 anos e 11 meses. Os resultados deste estudo mostraram que nas crianças de 3 anos, 6 (18,6%) apresentaram alterações na compreensão e expressão da linguagem, enquanto que 4 (12,50%) tinham apenas compromisso ao nível da compreensão e 1 (3,12%) da expressão. Nesta faixa etária, 3 (23,08%) crianças do sexo feminino e 7 (36,84%) crianças do sexo masculino tinham alterações na compreensão da linguagem, enquanto que 3 (23,08%) crianças do sexo feminino e 4 (21,05%) crianças do sexo masculino tinham alterações na expressão da linguagem. Na faixa etária dos 4 anos e 0 meses aos 4 anos e 11 meses, das crianças do sexo feminino, 86,36% tinha perturbação da linguagem, enquanto que no sexo masculino, todos obtiveram resultados inferiores aos definidos no ponto de corte. Nas crianças da faixa etária dos 5 anos, 83,33% das meninas e 90,91% dos meninos apresentavam ADL (Silva & Peixoto, 2008).

### **1.3-Vinculação**

“A vinculação ultrapassa o indivíduo e enraíza-se na espécie humana, por isso, qualquer ataque à sua viabilização põe em perigo a existência do nosso ser.”

Soares (2007, p.20)

#### **1.3.1-Desenvolvimento da Vinculação**

Atualmente é tido como um dado consensual a necessidade básica da criança em estabelecer pelo menos uma relação afetiva estável, continuada e significativa, desde o início da sua vida, para que o seu desenvolvimento se realize harmoniosamente. Bowlby (1980) define vinculação como um sistema inato de comportamentos de aproximação do bebé às figuras cuidadoras, no sentido de adquirir a proteção de que necessita. Para o autor, é suscetível transformar-se numa figura de vinculação qualquer pessoa que se envolva numa interação social durável com o bebé e que responda facilmente aos seus

sinais e às suas aproximações (Guedeney, 2004). A compreensão das bases biológicas dos comportamentos de vinculação depende do entendimento do desenvolvimento humano num contexto evolutivo (Ainsworth, 1976; van IJzendoorn, 2005). Assim, a vinculação desenvolve-se de acordo com uma capacidade de procura de relação, pela criança, e da capacidade de resposta relacional adequada pelo cuidador principal (Matos, 2005; Machado, 2009).

De acordo com a Teoria da Vinculação, é a partir das rotinas diárias, com uma figura que se torna progressivamente significativa – figura de vinculação –, que o bebé vai construindo expectativas sobre como será tratado, reações que suscita no outro e formas de desencadear atenção/cuidado. Assim, resultante de uma propensão biológica inata para o desenvolvimento de laços afetivos, de acordo com Bowlby (1981, 1998), a vinculação deverá ser simultaneamente compreendida em duas dimensões interligadas: sistema comportamental e comportamentos específicos. Howes (1999) menciona três critérios de identificação das figuras de vinculação que são o facto de proporcionarem cuidados físicos e emocionais, terem continuidade ou consistência na vida da criança e por fazerem um investimento emocional na mesma, sendo as relações de vinculação explicadas em função de quatro componentes: procura de proximidade, porto de abrigo, protesto de separação e base segura. Estas componentes são observáveis no comportamento das crianças em relação aos seus cuidadores (Bowlby, 1956; Bowlby, 1980; Kraemer, Steele, & Holmes, 2007; Pinhel, Torres, & Maia, 2009).

Em termos desenvolvimentais, o estabelecimento do comportamento de vinculação está dividido em quatro fases, que se podem sobrepor. Na primeira fase (entre os 0 e os 3 meses), o bebé, embora não tenha capacidade para discriminar figuras, tende a ter orientação especial para os seres humanos, manifestando comportamentos de sorrir, agarrar, seguir e palpar. Na segunda fase (entre os 3 e os 6 meses de idade), o bebé já começa a discriminar a(s) figura(s) de vinculação, com quem irá estabelecer uma relação particular. Já na terceira fase (6/7 meses até aos 2/3 anos de idade), há uma identificação clara da(s) figura(s) de vinculação primárias e secundárias para servir de base-segura, durante as incursões pelo meio, manifestando maiores reservas perante estranhos (Bowlby, 1982). Finalmente, na quarta etapa (a partir dos 4 anos), há a formação de uma parceria orientada por objetivos, ou seja, as ações de aproximação da figura de vinculação passam a depender das representações que tem de si, do outro e do meio, bem como começa a haver negociação de objetivos conjuntos (Ainsworth, 1964). A ênfase dada ao significado dos comportamentos de interação e não à sua frequência, foi fundamental no desenvolvimento da Teoria da Vinculação (Bretherton, 1992).

A par da evolução do conceito de vinculação surgiu a perceção de diferentes padrões, sendo possível verificar que as diferenças nos padrões de vinculação

manifestados pelas crianças traduzem a qualidade da vinculação e que é descrita pelas estratégias usadas para lidar com a ansiedade na separação/proximidade à figura de vinculação (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978). A qualidade da relação de vinculação decorre da qualidade do fluxo de trocas emocionais entre a criança e a figura de vinculação nos momentos em que o sistema de vinculação é ativado, como acontece em situações de perigo ou doença (Benavente, 2010).

O primeiro procedimento de avaliação da vinculação foi designado por Situação Estranha, sendo identificados três padrões de vinculação, tendo, posteriormente, sido identificado um quarto padrão. Na vinculação segura é facilmente observada a criança a separar-se para brincar, partilhar emoções enquanto brinca, estabelecer relação com o estranho na presença da figura de vinculação e confortar-se rapidamente após situação indutora de *stress*. Neste padrão de vinculação há uma procura ativa de contacto e interação. Na vinculação insegura de evitamento, a criança tende a realizar a exploração do ambiente, independente da figura de vinculação, estabelecendo relação com estranhos mas demonstrando baixa partilha de afetos. Assim, a criança tende a evitar ou ignorar a figura de vinculação em momentos *stressantes*, manifestando pouco protesto na altura da saída desta, havendo, por isso um predomínio de comportamentos de exploração sobre os de vinculação. Na vinculação insegura ambivalente ou ansiosa, a criança manifesta um comportamento exploratório pobre, estando em contínua hipervigilância para alcançar a figura de vinculação, controlando a sua localização, manifestando uma oscilação entre movimentos de aproximação e evitamento desta (dada a inconsistência das atitudes, a criança não pode “prever” a sua reação) e não são confortados pela sua presença (existência simultânea de procura e resistência ao contacto), havendo, por isso, um predomínio do comportamento de vinculação sobre o de exploração. Finalmente na vinculação desorganizada ou desorientada, as crianças manifestam comportamentos inconsistentes e contraditórios (saúdam efusivamente a figura de vinculação quando esta regressa mas depois afastam-se ou aproximam-se sem olhar para ela), parecendo que a criança está confusa ou com medo. Este padrão poderá ser o menos seguro (Ainsworth et al., 1978; Cicchetti, Toth, & Lynch, 1995; Papalia et al., 2001).

Os padrões descritos devem ser entendidos enquanto estratégias organizadas para desencadear oportunidades de cuidados/atenções em momentos *stressantes*. As estratégias inseguras distinguem-se fundamentalmente quanto ao grau relativo com que se inibe (vinculação insegura de evitamento) ou maximiza (vinculação insegura ambivalente ou ansiosa) a expressão das necessidades de vinculação (Cicchetti et al., 1995).

### 1.3.2-Importância da Relação Educador-Aluno na Idade Pré-Escolar

A escola é o ambiente onde crianças passam grande parte do seu dia interagindo, principalmente com os colegas e com os educadores. Sabe-se que a escola não se restringe à sua função pedagógica, assumindo um papel importante na socialização dos alunos, contribuindo para a sua adaptação socio emocional (Hamre & Pianta, 2001; Myers & Pianta, 2008).

Embora, segundo o modelo de Bronfenbrenner, a família seja o sistema no qual a maioria das crianças vivencia os seus primeiros relacionamentos, à medida que as mesmas se desenvolvem, passam a fazer parte de novos sistemas, como a escola, onde se relacionarão com outras pessoas fora do ambiente familiar (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Deste modo, semelhante às interações que acontecem dentro da família, o relacionamento educador-aluno não ocorre de modo isolado, mas interage com os vários sistemas. Quando a criança interage com o educador, as características de ambos exercem influências mútuas. Deste modo, este novo relacionamento poderá ser bastante diferente daqueles vivenciados no seio da família, podendo ser capaz de vir a modificar características pessoais anteriores àquela nova interação.

O relacionamento educador-aluno também é influenciado pelas características da comunidade escolar, do bairro, da cidade e do país onde a escola se localiza. Cada uma delas pode favorecer, ou não, o desenvolvimento de interações positivas entre educadores e alunos (Pianta, Hamre, & Stuhlman, 2003). Neste sentido, um relacionamento educador-aluno positivo pode ser considerado como um fator de proteção para alunos que se encontram sob diferentes fatores de riscos individuais ou sociais, uma vez que pode resultar na diminuição de problemas de comportamento e no aumento de competências sociais ao longo de toda a trajetória escolar (Baker, 2006; Crosnoe, Johnson, & Elder, 2004; Hamre & Pianta, 2006; Pianta & Allen, 2008).

A avaliação da vinculação no período pré-escolar baseia-se numa perspectiva desenvolvimental que concebe a relação de vinculação como sendo de supervisão partilhada. Assim, de uma forma geral, o funcionamento adequado da criança é resultado de uma vinculação segura que possibilitou o desenvolvimento de modelos internos dinâmicos (MID) que moldaram as expectativas positivas face ao *self* e ao estabelecimento de novas relações (Dias et al., 2008).

Refere-se ainda que, segundo Pianta (2001), os relacionamentos educador-aluno com boa qualidade são caracterizados por grande afinidade e baixo nível de conflito nas interações, podendo fornecer apoio e segurança aos alunos para enfrentarem eficazmente os desafios cognitivos e socio emocionais em contexto escolar. Contrariamente a estes, os relacionamentos com baixa qualidade são caracterizados por baixa afinidade e alto nível de

conflito entre o educador e o aluno, associando-se isto ao insucesso escolar e a problemas de comportamento dos estudantes.

### 1.3.3-Vinculação e Saúde Mental em Idade Pré-Escolar

Segundo a Teoria da Vinculação, o estabelecimento de ligações de proximidade emocional durante a infância constitui-se como a base do desenvolvimento afetivo, social e cognitivo da criança. Para explicar a relação entre vinculação, desenvolvimento e saúde mental, Bowlby (1956, 1980, 1981, 1988) revela a existência de MID, componentes afetivos e cognitivos, habitualmente não conscientes, que formam representações mentais generalizadas e tendencialmente estáveis sobre o *self*, os outros e o mundo. As crianças que construíram representações seguras, que lhes permitem lidar com a distância dos cuidadores e procurar outras figuras de apoio em contexto escolar (p.e. educadores), terão facilitada a tarefa de adaptação à escola (Strecht, 2008).

A qualidade da relação cuidador-criança, nos primeiros anos de vida desta, é um elemento fundamental para o desenvolvimento neurológico, cognitivo e afetivo posterior. A investigação tem demonstrado que uma vinculação segura na infância constitui-se como um fator protetor em relação a vários problemas de desenvolvimento e que as vinculações não seguras (inseguras e desorganizadas) contribuem para o aumento da vulnerabilidade desenvolvimental da criança (Benavente, 2010; Bolen, 2000).

Existem vários estudos que comparam crianças com vinculações seguras e crianças com vinculações não seguras do ponto de vista do seu desenvolvimento cognitivo. Estas investigações mostraram que as primeiras são mais competentes cognitivamente, têm melhores quocientes de desenvolvimento, apresentam melhores resultados escolares, competências de leitura superiores, bem como um melhor raciocínio (Bolen, 2000; Cardoso, 2000; van IJzendoorn & Vliet-Visser, 1988).

Em relação ao desenvolvimento socio emocional, a investigação sugere que uma vinculação segura está associada ao uso de estratégias de *coping*, à socialização e ao desenvolvimento moral, à regulação emocional, à adaptação escolar e ao funcionamento da criança no grupo de pares e à confiança nas respostas sensíveis e adequadas do cuidador. Assim, o surgimento de perturbações psicopatológicas parece estar associado às representações da vinculação, quer na infância, quer na idade adulta (Verschueren, Marcoen, & Schoefs, 1996, Thompson, 1999; Bolen, 2000; Veríssimo, Monteiro, Vaughn, & Santos, 2003).

### **1.4-Consequências dos Maus-tratos ao Nível da Linguagem e Vinculação**

Os maus-tratos podem ter consequências desenvolvimentais graves, não apenas a nível físico, mas também a nível cognitivo e psicossocial. O facto de os maus-tratos não terem relação de causa-efeito com as suas possíveis consequências, advém dos conceitos de vulnerabilidade e resiliência (Eigsti & Cicchetti, 2004). Por vulnerabilidade entende-se a capacidade de defesa passiva ao ambiente que amplifica ou diminui os fatores de risco a que a criança é exposta. Já a resiliência diz respeito à resistência da criança aos fatores de risco. Assim se explica que em situações contextuais semelhantes, duas crianças possam manifestar comportamentos desenvolvimentais dispares (Magalhães, 2004).

Tal como é referido em diversos estudos, uma das consequências mais frequentes dos maus-tratos a nível linguístico é o ADL, uma vez que, a interação social é o “grande motor da comunicação” (Sim-Sim, 1998, p. 63), sendo que o discurso da criança irá ser representativo de todo o contexto a que está exposta (Coster, Gersten, Beeghly, & Cicchetti, 1989; Magalhães, 2004; Manso, Méndez, & Garcia-Baamonde, 2006; Peterson, 2009; Westby, 2007). Lowenthal (2001, cit. por Moreira, 2007) refere que a prevalência de perturbações linguísticas é dez vezes superior em crianças maltratadas. Westby (2007) acrescenta que, cerca de 35% das crianças que apresentam ADL são vítimas de maus-tratos e que 9% das crianças que apresentam *score* linguístico de acordo com a idade cronológica já foram vítimas de maus-tratos.

Os *scores* linguísticos inferiores de crianças maltratadas manifestam-se tanto a nível compreensivo, como expressivo. Assim, as mesmas revelam dificuldade no uso da linguagem como meio para ação e na função autorreguladora. Manifestam um vocabulário mais restrito, com maior recurso a nomes e pronomes, em comparação com o uso de verbos, adjetivos e preposições. Têm limitações a nível morfosintático, com construções frásicas mais simples e realizam processos fonológicos não adequados em função da idade. Ao nível da pragmática, há maior dificuldade em verbalizar emoções e sentimentos, que se traduz na inibição do desenvolvimento da compreensão do eu e do outro, relacionado com a teoria da mente. Também presente no discurso da criança está a repetição, que irá condicionar o carácter informativo do seu discurso. Já em relação à comunicação não-verbal não-oral, pode estar limitado o uso e compreensão das expressões faciais, bem como da linguagem corporal (Basílio, Puccini, Silva, & Pedromônico, 2005; Eigsti & Cicchetti, 2004; Manso, Garcia-Baamonde, Alonso, & Barona, 2010; Manso et al., 2006; Moreira, 2007).

A tipologia de maus-tratos a que a criança é exposta parece implicar consequências linguísticas diferentes. Assim, apresenta consequências mais negativas a negligência, uma vez que resulta da ausência significativa de interações entre a criança e seus cuidadores. Os abusadores não negligentes, apesar de forma negativa, tendem a interagir mais com as crianças, resultando, ainda assim, numa maior estimulação da criança no plano

linguístico. Relativamente às crianças vítimas de negligência, tende a ser observada uma menor interação adulto-criança, com utilização de frases simples, sob forma de ordem, o que potencia um menor desenvolvimento linguístico (Allen & Olliver, 1982; Manso et al., 2010; McFadyen & Kitson, 1996; Moreira, 2007; Sylvestre & Mérette, 2010; Westby, 2007).

Quanto à vinculação, a investigação tem mostrado que as crianças vítimas de maus-tratos tendem a apresentar padrões de vinculação inseguros quando comparadas com crianças não maltratadas e que as características da interação entre a criança e o seu agressor, conjugadas com o desenvolvimento de dificuldades comportamentais nas vítimas tendem a manter o abuso (Benavente, 2005; Carlson 1998; Carlson, Cicchetti, Barnett, & Braunwald, 1989; Crittenden, 1985; Crittenden, 1988; Egeland & Sroufe, 1981; Finzi, Cohen, Sapir, & Weizman, 2000; Schneider-Rosen & Cicchetti, 1984; Zeanah, Smyke, Koga, Carlson & The Bucharest Early Intervention Project Core Group, 2005). Na investigação com amostras de crianças vítimas de maus-tratos encontram-se percentagens de padrões de vinculação insegura que variam entre os 70% e os 100%, (Cicchetti, 1987). A ocorrência de maus-tratos parece perturbar o equilíbrio entre a motivação para a criança se manter segura, para estabelecer relações seguras com os adultos e a motivação para explorar o mundo de uma forma promotora de competências (Aber & Allen, 1987).

As crianças maltratadas podem alterar os seus comportamentos de interação, desde que o interlocutor estabeleça com elas uma relação diferente da que foi experimentada com o adulto maltratante, demonstrando a sua resiliência (Crittenden, 1985; Higgins & MacCabe, 2000). No estudo de Egeland & Sroufe (1981), observou-se um grande número de casos de vinculação insegura em crianças maltratadas com 1 ano de idade. Apesar disso, quando reavaliadas aos 18 meses, 6 das 8 crianças abusadas apresentavam já um padrão de vinculação segura. Num estudo semelhante, Crittenden (1985) não encontrou a mesma redução de padrões de vinculação insegura nas crianças da sua amostra, o que poderá dever-se à diferente gravidade dos maus-tratos sofridos, à classificação incorreta das crianças ou à alteração dos comportamentos da mãe durante os 6 meses que decorreram entre as duas avaliações deste estudo (Egeland & Sroufe, 1981).

Relativamente à relação entre a vinculação e a linguagem também parece haver diferenças entre as crianças com vinculação seguras e não seguras (Connell, 1976, cit. por Ainsworth et al., 1978). Quando atingem os 18 meses, as crianças seguras revelam mais competências de expressão que as inseguras. Contudo, apesar das diferenças encontradas entre as crianças seguras e não seguras relativamente a alguns indicadores da expressão verbal, estas investigações não proporcionaram dados acerca da

compreensão verbal. Contudo, Lafuente (2000) destaca que as crianças com as competências linguísticas comprometidas devido a experiências de maus-tratos e/ou negligência seriam provavelmente classificadas como inseguras, no que concerne à sua vinculação. Para além disto, as investigações realizadas por van IJzendoorn, Dijkstra e Bus (1995, cit. por Lafuente, 2000) indicaram a existência de uma forte relação entre a qualidade da vinculação e o desenvolvimento linguístico, bem como entre os padrões de vinculação e o desenvolvimento cognitivo, apesar de esta última associação ser um pouco menos significativa. A fundamentação destes resultados é feita com base nas competências educativas dos pais das crianças seguras, os quais contribuem para que os seus filhos sejam mais motivados e empenhados. Por outro lado, o confronto com situações desconhecidas pode desencadear, em crianças com vinculações não seguras, sentimentos de ansiedade que limitam as suas capacidades de explorar o ambiente (Bus & van IJzendoorn, 1988).

## CAPÍTULO 2 - ESTUDO EMPÍRICO

### 2.1-Questão de Investigação e Objetivos do Estudo

Ao longo das últimas décadas tem-se vindo a constatar um aumento gradual dos processos de promoção e proteção de crianças e jovens (Magalhães, 2004). Este fenómeno verifica-se graças ao melhoramento das políticas de proteção à infância, bem como à intervenção de equipas multidisciplinares em situações de maus-tratos infantis. Deste modo, a investigação nesta área e das suas consequências desenvolvimentais torna-se cada vez mais relevante e imperativa para os profissionais que com esta realidade contactam.

Decorrente desta reflexão, considerou-se a necessidade de se investigar o epifenómeno das consequências associadas à negligência parental, no âmbito da linguagem e vinculação, em idade pré-escolar. A opção pelas situações de negligência parental, entre as situações que constituem perigo para os menores, justifica-se por se tratar do segundo tipo de maus-tratos com maior prevalência em Portugal até 2013, para a faixa etária em estudo (Alvarez & Costa, 2014). Assim, o argumento que orientou a presente investigação foi averiguar “qual a relação entre a negligência parental, o desenvolvimento linguístico e a vinculação em crianças em idade pré-escolar?”. Neste sentido, os objetivos que se pretenderam alcançar passaram por:

- Verificar se existe um défice linguístico em crianças vítimas de negligência;
- Conhecer a perceção dos educadores relativamente aos comportamentos de vinculação em crianças vítimas de negligência;
- Comparar o *score* linguístico entre crianças vítimas de negligência e crianças que não foram vítimas de negligência;
- Comparar a perceção dos educadores relativamente aos comportamentos de vinculação entre crianças vítimas de negligência e crianças que não foram vítimas de negligência;
- Investigar se existe uma relação entre o *score* linguístico e a vinculação em crianças vítimas de negligência.

Para atingir estes objetivos desenvolveu-se um estudo que visou a compreensão das diferenças existentes nos *scores* linguísticos e na perceção dos educadores relativamente aos comportamentos de vinculação entre crianças vítimas de negligência e crianças que não foram vítimas de negligência. Assim, realizou-se uma investigação quantitativa, do tipo exploratório, uma vez que a literatura apresenta ideias vagamente vinculadas a este problema de pesquisa, tornando-se pertinente entender melhor a relação

entre negligência, desenvolvimento da linguagem e vinculação, na faixa etária do pré-escolar, estabelecendo um ponto de partida para ser utilizado num trabalho futuro sobre esta temática (Sampieri, Collado, & Lucio, 2006). Assim, pretendeu-se obter “um aprofundamento dessa realidade empírica, através da recolha sistemática de informação (...) e uma aproximação à problemática teórica através da leitura da bibliografia mais pertinente para o objecto delimitado” (Guerra, 2006, p. 37).

Este estudo é ainda do tipo correlacional, no sentido em que se pretende conhecer as relações entre as variáveis presentes. Esta investigação é conduzida com o intuito de perceber se essa relação realmente existe, em que sentido se estabelece e qual a sua magnitude. Face aos momentos de avaliação, este estudo é do tipo transversal, uma vez que a recolha de dados ocorreu num só momento (Almeida & Freire, 1997; Coutinho, 2008; Marczyk, DeMatteo, & Festinger, 2005).

## **2.2-Metodologia**

### 2.2.1-Definição e Operacionalização das Variáveis

A definição e operacionalização das variáveis em estudo estão organizadas de acordo com os instrumentos de recolha de dados e os objetivos desta investigação. Neste sentido, apresentam-se, de seguida, as variáveis do estudo agrupadas segundo quatro grupos, tendo sido seguida a classificação de variáveis apresentada por Maroco (2010).

#### 1. Caracterização sociodemográfica da criança:

- Data de Nascimento (variável quantitativa – valor expresso em data) – Dia, mês e ano em que a criança nasceu;
- Faixa Etária (variável qualitativa ordinal) - Codificação da idade da criança de acordo com os 3 estratos etários em estudo, conceptualizada através de [3A:00m-3A:11m] (1), [4A:00m-4A:11m] (2) ou [5A:00m-5A:11m] (3);
- Sexo (variável qualitativa nominal dicotómica) - Variável que assume as qualidades de feminino (1) ou masculino (2), relativo ao sexo da criança;
- Localização (variável qualitativa nominal dicotómica) - Codificação do local da habitação do agregado familiar, conceptualizada por rural (1) ou urbano (2);
- Tipo de Instituição (variável qualitativa nominal dicotómica) - Natureza da instituição que a criança frequenta, conceptualizada por JI de uma IPSS (1) ou CAT (2);
- Duração da Institucionalização (variável quantitativa - valor expresso em meses até à data da recolha de dados) - Duração, expressa em meses, desde a entrada da criança no CAT até ao momento da recolha de dados.

## 2. Caracterização sociodemográficas das famílias das crianças:

- Idade do Pai/Mãe (variável quantitativa – valor expresso em anos) - Idade do pai e da mãe no momento da recolha de dados;
- Escolaridade do Pai/Mãe (variável qualitativa ordinal) - Habilitações literárias do pai e da mãe de acordo com os ciclos de ensino que cada um completou. É contemplado também o facto de o pai e/ou a mãe poderem ser analfabetos. Esta variável é conceptualizada por: sem escolaridade (1), 4º ano (2), 6º ano (3), 9º ano (4), 12º ano (5), Curso Tecnológico (6), Bacharelato (7), Licenciatura (8), Mestrado (9) ou Doutoramento (10);
- Situação Profissional Atual do Pai/Mãe (variável qualitativa nominal dicotómica) – Variável que assume as qualidades de empregado (1) ou desempregado (2), referentes à altura da recolha de dados;
- Profissão do Pai/Mãe (variável qualitativa nominal) - Classificação da profissão do pai e da mãe de acordo com a Classificação Nacional das Profissões (Instituto Nacional de Estatística [INE], 2011). Acrescentaram-se as opções de estudante, desempregado e reformado. Esta variável é, então, operacionalizada em estudante (1), desempregado (2), reformado (3), Grupo 0 (4), Grupo 1 (5), Grupo 2 (6), Grupo 3 (7), Grupo 4 (8), Grupo 5 (9), Grupo 6 (10), Grupo 7 (11), Grupo 8 (12) ou Grupo 9 (13);
- Quadro de Deficiência no Pai/Mãe (variável qualitativa nominal dicotómica) - Variável que permite auferir se o pai e/ou a mãe da criança tem alguma deficiência, conceptualizada através de sim (1) ou não (2);
- Tipologia da Deficiência no Pai/Mãe (variável qualitativa nominal) - Codificação do tipo de deficiência manifestado pelo pai e/ou pela mãe, considerando-se os quadros de deficiência física (1), cognitiva (2) ou nenhuma (3);
- Nível Socioeconómico (variável qualitativa nominal) - Codificação de acordo com a proposta de Simões (1994) e adaptada por Matos (2004), que se operacionaliza em baixo (1), médio (2) ou elevado (3);
- Fratria (variável qualitativa nominal dicotómica) - Verificar a existência de irmãos, operacionalizada por sim (1) ou não (2);
- Número de Irmãos (variável quantitativa) – Variável relativa ao número de irmãos que a criança tem;
- Posição da Criança na Fratria (variável qualitativa ordinal) – variável que assume a posição da criança na fratria;

- Comportamentos de Dependência na Família (variável qualitativa nominal dicotômica) – Codificação da existência de comportamentos de dependência, que se traduz em sim (1) ou não (2);
  - Pessoa(s) que Manifesta(m) Comportamentos de Dependência na Família (variável qualitativa nominal) – Variável que permite verificar quem na família manifesta comportamentos de dependência, conceptualizada em ninguém (1), pai (2) ou mãe (3).
3. Nível linguístico da criança:
- Total da Compreensão do Teste de Avaliação da Linguagem na Criança (TALC) (variável quantitativa – valor expresso em pontos) – Pontuação obtida pela criança nas provas de compreensão semântica e morfossintática, de forma a verificar se o seu nível compreensivo é o expectável para a sua faixa etária;
  - Total da Compreensão do TALC com Referência à Média (variável qualitativa ordinal) – Tendo por base os valores normativos do TALC para a compreensão (Tabela 3), uma pontuação abaixo do considerado para a faixa etária da criança, significa a presença de um défice linguístico a nível compreensivo (Sua-Kay & Tavares, 2006). Esta variável é conceptualizada através de inferior à média (1), na média (2) ou superior à média (3);
  - Total da Expressão do TALC (variável quantitativa – valor expresso em pontos) - Pontuação obtida pela criança nas provas de expressão semântica, morfossintática e pragmática de forma a verificar se o seu nível expressivo é o expectável para a sua faixa etária;
  - Total da Expressão do TALC com Referência à Média (variável qualitativa ordinal) – Tendo por base os valores normativos do TALC (Tabela 3), uma pontuação abaixo do considerado para a faixa etária da criança, significa a presença de um défice linguístico a nível expressivo (Sua-Kay & Tavares, 2006). Esta variável é conceptualizada através de inferior à média (1), na média (2) ou superior à média (3).

Tabela 3

*Dados normativos dos resultados médios no total da Compreensão e Expressão do TALC*

| Faixa Etária    | Compreensão:                               | Expressão:                                     |
|-----------------|--|--|
|                 | Pontuação média total                      | Pontuação média total                          |
| 2A:06m – 2A:11m | 52,47 ± 5,23                               | 29,60 ± 4,58                                   |
|                 | 58,74                                      | 40,86 ± 4,73                                   |
| 3A:00m – 3A:11m | Raparigas 59,41 ± 4<br>Rapazes 58,03 ± 4,5 | Raparigas 41,89 ± 4,41<br>Rapazes 39,75 ± 4,85 |
| 4A:00m – 4A:11m | 60,48 ± 4,56                               | 42,12 ± 4,26                                   |
| 5A:00m – 5A:11m | 64,93 ± 3,32                               | 48,89 ± 3,04                                   |

Adaptado de “*Teste de avaliação da linguagem na criança,*” por E. Sua-Kay & M. Tavares, 2006. Copyright 2006 por Oficina Didáctica.

#### 4. Comportamentos de vinculação da criança na ótica do educador:

- Total da Subescala Comportamentos de Base Segura da Escala de Perceção dos Comportamentos de Vinculação – Professores (PCV-P) (variável quantitativa – valor exposto em pontos) – Pontuação obtida pela criança a partir da perceção do educador quanto aos seus comportamentos de base segura;
- Total da Subescala Comportamentos de Base Segura com Referência à Média (variável qualitativa ordinal) – Tendo por base os valores normativos do PCV-P (Tabela 4), uma pontuação abaixo do considerado para o sexo da criança significa que a criança tem dificuldades em considerar o educador como fonte de apoio e suporte emocional, na escola (Dias et al., 2008). Esta variável é conceptualizada através de inferior à média (1), na média (2) ou superior à média (3);
- Total da Subescala Autorregulação Emocional da PCV-P (variável quantitativa – valor exposto em pontos) - Pontuação obtida pela criança a partir da perceção do educador quanto à sua autorregulação emocional.
- Total da Subescala Autorregulação Emocional com Referência à Média (variável quantitativa ordinal) – Tendo por base os valores normativos da PCV-P (Tabela 4), uma pontuação abaixo do considerado para o sexo da criança significa que a criança apresenta dificuldades em regular o seu próprio comportamento e emoções face a dificuldades de relacionamento com o educador ou com os pares (Dias et al., 2008). Esta variável é conceptualizada através de inferior à média (1), na média (2) ou superior à média (3);
- Total da PCV-P (variável quantitativa – valor exposto em pontos) – Pontuação obtida pela criança a partir da perceção do educador quanto aos seus comportamentos de vinculação;
- Total da PCV-P com Referência à Média (variável quantitativa ordinal) – Tendo por base os valores normativos da PCV-P (Tabela 4), uma pontuação abaixo do considerado para o sexo da criança significa que a criança apresenta insegurança

na vinculação (Dias et al., 2008). Esta variável é conceptualizada através de inferior à média (1), na média (2) ou superior à média (3).

Tabela 4

*Dados normativos dos resultados médios do PCV-P*

| Sexo      | PCV-P<br>Comportamento de Base<br>Segura | PCV-P<br>Autorregulação<br>Emocional | PCV-P<br>Total |
|-----------|--|--------------------------------------|----------------|
| Masculino | 67,38 ± 9,55                             | 48,38 ± 8,30                         | 115,76 ± 15,18 |
| Feminino  | 70,72 ± 7,03                             | 53,11 ± 5,91                         | 123,83 ± 10,95 |

Adaptado de “*Escalas de percepção do comportamento de vinculação aos 6 anos: versão para mães (PCV-M e versão para professores (PCV-P)*,” por P. Dias, I. Soares, T. Freire & S. Rios, 2008. Copyright 2008 por Quarteto.

### 2.2.2-População e Amostra

Segundo Fortin (2003, p. 202), “uma população é uma colecção de elementos ou sujeitos que partilham características comuns, definidas por um conjunto de critérios”. Já a amostra diz respeito a uma parcela da população que é sujeita a uma análise, sendo “constituída pelos elementos que satisfazem os critérios de selecção definidos antecipadamente e para os quais o investigador deseja fazer generalizações” (Fortin, 2003, p. 202).

Para a realização do presente estudo, recorreu-se a uma amostra de conveniência, tendo esta sido dividida em três estratos etários: 3 anos (3A:00m) aos 3 anos e 11 meses (3A:11m), 4 anos (4A:00m) aos 4 anos e 11 meses (4A:11m) e, por último, dos 5 anos (5A:00m) aos 5 anos e 11 meses (5A:11m) (Sampieri et al., 2006). A escolha dos estratos etários teve em consideração as etapas do desenvolvimento da linguagem das crianças, tendo sido influenciada pelo facto das mesmas só ingressarem no ensino pré-escolar após completarem 3 anos de idade e de um dos instrumentos de recolha de dados utilizados ter como idade máxima de aplicação os 5 anos e 11 meses.

Para a selecção da amostra teve-se em conta critérios de inclusão e exclusão. Como critérios de inclusão as crianças teriam que ter idades compreendidas entre os 3A:00m e os 5A:11m na data da recolha de dados e teriam que ter como língua materna o Português Europeu. Este último critério deve-se ao facto de um dos instrumentos de recolha de dados apresentar características específicas e dados normativos para a avaliação da linguagem da criança nesta língua. Há a ressaltar que puderam enquadrar-se neste estudo crianças multilingues, desde que a sua língua dominante (primeira língua) fosse o Português Europeu. Neste estudo, apenas serão incluídas crianças vítimas de negligência, uma vez que, segundo Alvarez e Costa (2014), esta é a forma de maus-tratos mais presente para

esta faixa etária em estudo. Já como critério de exclusão as crianças não poderiam ter tido ou estar a ter acompanhamento em Terapia da Fala, devido a problemas de linguagem, nem poderiam ter um diagnóstico de deficiência de carácter permanente ou terem sido sinalizadas como tal (ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro), uma vez que os instrumentos formais de avaliação implicam rigidez metodológica na sua aplicação e cotação, sendo que a avaliação em populações especiais, segundo várias *guidelines*, é feita com recurso a avaliações formais e informais com flexibilidade na sua aplicação e, por isso, com menor fiabilidade.

Neste estudo, a amostra foi recolhida num CAT e num JI de uma IPSS, do distrito de Viseu, não tendo sido possível obter uma maior abrangência na amostra, pela grande taxa de não respostas e de respostas negativas por parte de outras instituições contactadas. Para além disso, apenas se obteve autorização de instituições com crianças oriundas de meio rural. Relativamente às autorizações dos encarregados de educação no JI, houve uma taxa de adesão de 100%.

Fazem parte da amostra todas as crianças que se enquadravam nos critérios de inclusão e exclusão definidos, cujos encarregados de educação consentiram a sua participação. Contudo, face aos objetivos do estudo, e uma vez que o CAT apenas tinha 5 crianças que cumpriam estes requisitos, selecionaram-se 5 das 20 crianças avaliadas no JI de uma IPSS, com as características sociodemográficas, o mais semelhantes possíveis às crianças do CAT, nomeadamente o género e a data de nascimento.

Das 10 crianças que constituem a amostra, 4 (40%) têm 3 anos, 2 (20%) estão na faixa etária dos 4 anos e 4 (40%) apresentam 5 anos. Relativamente ao género, há uma prevalência do género feminino com 80% face a 20% de meninos. Perante a variável localização, todas as crianças residem em zona rural.

O grupo das crianças vítimas de negligência foi constituído por 5 sujeitos (4 meninas e 1 menino), de idade pré-escolar, com localização geográfica de ruralidade e que integram um CAT, com uma duração média de institucionalização de cerca de 15 meses (mínimo de 5 meses e máximo de 31 meses). Já o grupo de comparação (grupo das crianças que não foram vítimas de negligência) foi também constituído por 5 sujeitos (4 meninas e 1 menino), de idade pré-escolar e com localização geográfica de ruralidade, que frequentam um JI de uma IPSS. Os dois grupos formaram um total de 10 sujeitos (8 meninas e 2 meninos). Assim, constata-se um paralelismo entre os dois grupos que irá possibilitar a comparação dos resultados.

Relativamente à idade dos pais<sup>3</sup> na altura da recolha de dados, verifica-se que os pais tendem a ter uma idade superior à das mães, sendo que a idade média dos pais é 36

---

<sup>3</sup> A informação relativa à criança e ao seu agregado familiar foi obtida através do Questionário Sociodemográfico, preenchido com base no registo biográfico de cada criança.

anos e das mães é 32 anos. É de notar que os pais e as mães das crianças vítimas de negligência têm uma média de idades inferior (34 e 30, respetivamente) à dos pais e mães do grupo de comparação (37 e 34, respetivamente).

No que respeita às habilitações literárias, pode observar-se, na Tabela 5, uma maior diversidade na escolaridade das mães, face à dos pais, tendo-se desde mães sem escolaridade (10%) até mães com curso tecnológico (10%) e mães com licenciatura (10%). Foi observado, que tanto nos pais como nas mães, os níveis de escolaridade mais frequentes são o 4º ano (30% nos pais e 20% nas mães), o 6º ano (20% nos pais e nas mães) e o 9º ano (30% nos pais e 20% nas mães). Analisando os resultados, tendo em conta o local da recolha de dados, os pais e mães das crianças vítimas de negligência tendem a ter um nível de escolaridade inferior face aos pais das crianças do grupo de comparação.

Tabela 5

*Escolaridade dos Pais*

|        |                   | Pai        |                 | Mãe        |                 |
|--------|-------------------|------------|-----------------|------------|-----------------|
|        |                   | Frequência | Percentagem (%) | Frequência | Percentagem (%) |
| Válido | Sem Escolaridade  | 0          | 0,0             | 1          | 10,0            |
|        | 4º ano            | 3          | 30,0            | 2          | 20,0            |
|        | 6º ano            | 2          | 20,0            | 2          | 20,0            |
|        | 9º ano            | 3          | 30,0            | 2          | 20,0            |
|        | 12º ano           | 1          | 10,0            | 1          | 10,0            |
|        | Curso Tecnológico | 0          | 0,0             | 1          | 10,0            |
|        | Licenciatura      | 1          | 10,0            | 1          | 10,0            |
|        | Total             | 10         | 100,0           | 10         | 100,0           |

Relativamente à sua situação profissional (Tabela 6) é de realçar a grande percentagem de pais desempregados (40%) e mães desempregadas (60%). Tendo em consideração a Classificação Nacional de Profissões (INE, 2011), verifica-se que nos pais há maior percentagem no Grupo 8 (Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem) (20%), sendo que nas mães a percentagem maior situa-se no Grupo 5 (Pessoal dos Serviços e Vendedores) (20%). É de referir que, ao observar-se os resultados face ao local da recolha de dados, se verifica que 100% das mães de crianças vítimas de negligência estão desempregadas e que os seus pais ou estão desempregados (80%) ou situam-se no Grupo 6 (Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura e Pescas) (20%).

Tabela 6

*Situação Profissional dos Pais*

|        |              | Pai        |                 | Mãe        |                 |
|--------|--------------|------------|-----------------|------------|-----------------|
|        |              | Frequência | Percentagem (%) | Frequência | Percentagem (%) |
| Válido | Desempregado | 4          | 40,0            | 6          | 60,0            |
|        | Grupo 2      | 1          | 10,0            | 1          | 10,0            |
|        | Grupo 5      | 0          | 0,0             | 2          | 20,0            |
|        | Grupo 6      | 1          | 10,0            | 0          | 0,0             |
|        | Grupo 7      | 1          | 10,0            | 0          | 0,0             |
|        | Grupo 8      | 2          | 20,0            | 1          | 10,0            |
|        | Grupo 9      | 1          | 10,0            | 0          | 0,0             |
|        | Total        | 10         | 100,0           | 10         | 100,0           |

Com os dados apresentados e segundo a proposta de classificação apresentada por Simões (1994), adaptada por Matos (2004), concluiu-se que 90% das famílias se situam no nível socioeconómico baixo e apenas 10% se situa no nível médio (refere-se a uma família de uma criança pertencente ao grupo de comparação).

Relativamente à variável deficiência, constatou-se que nenhum dos pais manifesta qualquer tipo de deficiência. Já as mães, 20% delas manifesta deficiência cognitiva. É de notar que as crianças filhas das mães com deficiência cognitiva encontram-se no grupo das crianças vítimas de negligência. Já no que diz respeito à variável comportamentos de dependência, registou-se em 30% dos casos, apenas nos pais, com consumo de álcool. É de referir que estes casos dizem respeito ao grupo experimental.

Quanto à existência de fratria, houve maior tendência para haver irmãos no grupo das crianças vítimas de negligência (80%) face ao grupo de comparação (60%). Em média, as crianças têm 2 irmãos, sendo a sua posição média na fratria de segundo filho (40%). É de salientar no grupo de comparação, 40% das crianças são primeiros filhos e 60% são segundos filhos. Já no grupo de crianças vítimas de negligência, 40% das crianças ocupa o lugar de quinto filho.

### 2.2.3-Instrumentos de Recolha de Dados

No presente estudo utilizaram-se três instrumentos de recolha de dados com fins distintos, sendo eles o TALC (Anexo A), a PCV-P (Anexo B) e um questionário sociodemográfico (QS) (Anexo C) (Dias et al., 2008; Sua-Kay & Tavares, 2006). A escolha do TALC deveu-se ao facto do mesmo ser destinado a crianças entre os 2 anos e 6 meses e os 6 anos, ou seja, para crianças em idade pré-escolar, permitindo uma avaliação global

da criança a nível linguístico, à exceção da componente fonológica, não contemplada no instrumento (Sua-Kay & Tavares, 2006).

Já para avaliar a variável relativa aos comportamentos de vinculação, solicitou-se aos educadores, responsáveis pelas crianças, que preenchessem a PCV-P, para cada uma delas (Dias et al., 2008). Considerou-se pertinente avaliar a perceção dos educadores acerca dos comportamentos de vinculação das crianças, uma vez que é a partir do período pré-escolar que as mesmas desenvolvem também relações próximas com outros adultos para além dos pais e familiares próximos, nomeadamente com os seus educadores, podendo o comportamento de vinculação da criança em contexto escolar ser um reflexo da relação com as figuras de vinculação parentais (Dias, Soares, & Freire, 2004; Pianta, 1994).

Para as variáveis sociodemográficas foi elaborado um QS, preenchido pela autora, com base no registo biográfico das crianças nas duas instituições, sendo que por questionário se entende “um instrumento de medida que traduz os objectivos de um estudo com variáveis mensuráveis” (Fortin, 2003, p. 249). Este questionário é constituído por questões fechadas, com um tempo de preenchimento de 5 minutos e estruturado em 2 partes para o grupo de crianças que não foram vítimas de negligência e em 3 partes para as crianças que foram vítimas de negligência. É de referir que todos estes instrumentos apenas foram aplicados às crianças após a obtenção do consentimento informado assinado pelos seus encarregados de educação (Anexo D).

#### 2.2.3.1-Teste de Avaliação da Linguagem na Criança (Sua-Kay & Tavares, 2006)

O TALC teve como base um modelo linguístico que considera as diferentes componentes estruturais como constituintes da linguagem, sendo um instrumento de avaliação da linguagem da criança portuguesa, em idade pré-escolar, com dados normativos, nas áreas da semântica, morfossintaxe e pragmática, nas vertentes compreensiva e expressiva. Assim, tem como principais objetivos identificar crianças que estão abaixo dos seus pares, relativamente à capacidade linguística, nomeadamente, no que diz respeito às componentes de compreensão e expressão verbal, nas áreas da semântica, morfossintaxe e pragmática, bem como determinar pontos fortes e fracos da sua capacidade linguística.

O TALC é constituído por objetos e pranchas com imagens representativas de objetos, ações e situações. Este teste divide-se em duas partes:

- a) *Compreensão* – tem como objetivo avaliar os conceitos que a criança tem adquiridos, o seu significado e a relação entre os mesmos.

- Vocabulário – pretende avaliar a compreensão de estruturas simples, através da aplicação de atividades que envolvem objetos e imagens. Ambos envolvem a localização de objetos ou nomes, ações, funções e opostos;
  - Relações Semânticas – envolve a compreensão da relação existente entre os constituintes, sendo que esta pode variar entre os dois ou três constituintes. Esta compreensão requer uma ação, *p.e.*, o desempenho de uma tarefa que envolva a manipulação de objetos (relações semânticas de dois constituintes: objeto+local, ação+objecto, agente+ação e objeto+atributo) ou a identificação da imagem que corresponde à descrição que lhe é dada (relações de três constituintes: agente+ação+objeto, objeto+atributo+local, objeto+locução prepositiva+local);
  - Frases Complexas – a avaliação é feita através da identificação da imagem que corresponde à descrição feita, verificando a compreensão ou não de frases relativas, passivas e correlativas.
- b) *Expressão* - está diretamente relacionada com a capacidade da criança em atribuir um rótulo a um conceito, procedendo corretamente à sua nomeação.
- Vocabulário – a avaliação é feita com a aplicação de tarefas da mesma forma que na compreensão, englobando também objetos e imagens;
  - Frases Absurdas – avalia a capacidade da criança em reconhecer e justificar uma frase semanticamente anómala, o que supõe o reconhecimento e identificação do significado dos conceitos que constituem a frase e a capacidade em justificar o erro semântico de forma oral adequada;
  - Constituintes Morfossintáticos – avalia-se pelas respostas dadas a questões e frases inacabadas, mediante a apresentação de imagens. As respostas permitem verificar os constituintes morfossintáticos utilizados pela criança, assim como o uso de morfemas gramaticais, como preposições, conjunções, pronomes reflexos, flexões nominais e verbais e as funções sintáticas de objeto direto e indireto;
  - Intenções comunicativas – avalia a capacidade da criança em adequar o seu comportamento social à forma dos enunciados produzidos. São apresentadas imagens referentes a ações decorrentes de diferentes contextos sociais e é-lhe pedido que responda às questões formuladas acerca das funções comunicativas presentes nessas mesmas imagens (Sua-Kay & Tavares, 2006).

A validação deste instrumento foi feita por Sua-Kay e Tavares (2006), numa amostra constituída por 580 crianças, das quais 294 eram do género masculino e 286 do feminino. Os vários subtestes do TALC apresentam no referido estudo uma consistência interna razoável a boa, com  $\alpha$  de Cronbach superior a 0,70 para cada uma das provas,

sendo esta muito boa nos totais da compreensão e da expressão, apresentando  $\alpha$  de Cronbach de 0,84 e 0,90, respetivamente.

### 2.2.3.2-Escala de Perceção dos Comportamentos de Vinculação – Professores (Dias et al., 2008)

A PCV-P foi utilizada para avaliar a perceção do educador relativamente aos comportamentos de vinculação do seu aluno, com base na sua opinião face a duas dimensões: comportamento de base segura e autorregulação emocional. Relativamente à primeira dimensão, esta avalia a existência de comportamentos de exploração e de utilização do educador como base segura, sendo que um valor elevado nesta subescala pressupõe que a criança utiliza o educador como fonte de apoio e de suporte emocional, na escola. Já a segunda dimensão permite estimar comportamentos de autorregulação emocional na relação da criança para com o educador, bem como com os seus pares, levando a que uma cotação elevada nesta subescala reflita que a criança apresenta facilidade em regular o seu próprio comportamento e emoções face a dificuldades de relacionamento com o educador ou com os pares (Dias et al., 2008).

Esta escala é constituída por 28 itens, cotados numa escala tipo *Likert* de 5 pontos em que 1 significa “*totalmente diferente deste aluno*” e 5 “*totalmente parecido com este aluno*”. Dado o número de itens e o formato das respostas, este instrumento é de rápida aplicação, podendo ser administrado individualmente ou em grupo, não implicando a presença direta do investigador. Assim, é um instrumento útil para avaliação da segurança da vinculação em crianças, nos períodos pré-escolar e escolar (Dias et al., 2008).

Relativamente ao processo de validação da PCV-P, foram realizados dois estudos prévios, sendo que no primeiro participaram 92 professores de crianças com média de idades de 6 anos e 2 meses (DP=4,6 meses), sendo 46% do sexo masculino. Já no segundo estudo participaram 244 professores de crianças com idades médias de 6 anos e 1 mês (DP=3 meses), sendo 49,6% do sexo masculino. Relativamente à precisão da PCV-P foram encontrados valores de  $\alpha$  de Cronbach de 0,86 para a subescala comportamentos de base segura, 0,84 para a subescala autorregulação emocional e 0,86 para o total da escala (Dias et al., 2008).

### 2.2.3.3-Questionário Sociodemográfico

O QS foi realizado pela autora da investigação e teve como principal objetivo a obtenção de informação relativa aos dados sociodemográficos contemplados neste estudo. Este questionário é constituído por três partes: identificação, caracterização

sociodemográfica da criança e caracterização sociodemográfica dos pais e do agregado familiar. A parte relativa à identificação contempla apenas o código atribuído à criança, sendo que o procedimento relativo ao anonimato será descrito posteriormente.

A segunda parte do questionário teve como objetivo a obtenção de dados relativos à criança, tais como a data de nascimento, o género e a localização geográfica (rural vs urbano). Para as crianças institucionalizadas considerou-se pertinente, no âmbito da investigação, conhecer a duração desta medida de colocação (em meses) à data da recolha de dados.

Na segunda parte pretendeu-se caracterizar o agregado familiar, sendo inquirida a idade do pai e da mãe, a sua escolaridade, situação profissional (empregado ou desempregado), a profissão atual, se manifesta algum tipo de deficiência física e/ou cognitiva, se manifestam comportamentos de dependência, a existência de irmãos, bem como a posição da criança na fratria. É de referir que para a variável profissão, utilizou-se a Classificação Portuguesa das Profissões (INE, 2011), sendo que esta classificação organiza as profissões da seguinte forma:

- Grupo 0 – Profissões das Forças Armadas;
- Grupo 1 – Representantes do Poder Legislativo e de Órgãos Executivos, Dirigentes, Diretores e Gestores Executivos;
- Grupo 2 – Especialistas das Atividades Intelectuais e Científicas;
- Grupo 3 – Técnicos e Profissões de Nível Intermédio;
- Grupo 4 – Pessoal Administrativo;
- Grupo 5 – Trabalhadores dos Serviços Pessoais, e Segurança e Vendedores;
- Grupo 6 – Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura, da Pesca e da Floresta;
- Grupo 7 – Trabalhadores Qualificados da Indústria, Construção e Artífices;
- Grupo 8 – Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem;
- Grupo 9 – Trabalhadores Não Qualificados.

Uma outra variável considerada, através dos dados recolhidos, foi o nível socioeconómico, operacionalizada de acordo com a proposta de Simões (1994) e adaptada por Matos (2004). Assim, as questões relativas à profissão atual, situação profissional e nível de escolaridade (o mais elevado por qualquer um dos pais) permitiram à autora classificar socioeconomicamente a família da criança. O nível baixo diz respeito aos profissionais com escolaridade até ao 9º ano do Ensino Básico, que são trabalhadores dependentes não especializados. O nível médio integra profissionais técnicos independentes intermédios, secretários, contabilistas, professores até ao Ensino Secundário e atividades similares. Já no nível elevado, a escolaridade pode variar entre o

1º Ciclo do Ensino Básico e o Doutoramento, desde que sejam proprietários e empresários dos diversos setores, quadros superiores, profissionais liberais, oficiais superiores das forças armadas, professores do Ensino Superior, entre outros.

#### 2.2.4-Procedimentos de Recolha de Dados

Para este estudo foi realizado um conjunto de procedimentos, divididos em três etapas distintas: pedidos de autorização às instituições, autorização dos encarregados de educação e recolha de dados.

As instituições contactadas situaram-se no distrito de Viseu. De forma a obter aprovação foi realizado, durante o mês de julho de 2014, contacto telefónico inicial, seguido de envio de uma carta por correio eletrónico com o pedido de colaboração e proposta de agendamento de reunião (Anexo E). Assim, com base nas respostas positivas obtidas, este estudo contou com a colaboração de um CAT (para o grupo de crianças vítimas de negligência) e de um JI, pertencente a uma IPSS (para o grupo de crianças que não foram vítimas de negligência), situados no mesmo concelho.

Após a autorização por parte das instituições, foi realizada uma reunião com os responsáveis pedagógicos e diretores, a fim de ser explicado o âmbito, finalidades e objetivos do estudo, bem como os aspetos relacionados com a sua operacionalização. Nesta reunião, a investigadora foi informada do número de crianças na faixa etária do pré-escolar, de forma a definir as que iriam participar no estudo, tendo informado, posteriormente os encarregados de educação, educadores e diretores.

Após a primeira fase, foi enviado, em envelope fechado, aos encarregados de educação das crianças do JI de uma IPSS, o consentimento informado, solicitando a autorização para a participação das crianças no estudo. Os mesmos foram devolvidos em envelope fechado à investigadora que os recolheu junto do educador, na data previamente definida.

A última etapa – recolha de dados – foi realizada nos meses de outubro e novembro de 2014, após obtenção da autorização para a utilização da PCV-P, por parte dos autores (Anexo F) (de notar que o TALC não necessitava de autorização). Desta fizeram parte o preenchimento do QS, a avaliação da linguagem e a avaliação da vinculação da criança, na ótica do educador.

O preenchimento do QS foi realizado com base no registo biográfico das crianças, no mesmo momento da avaliação da linguagem com a aplicação do TALC pela investigadora. Para a avaliação da linguagem das crianças, as mesmas foram retiradas da sua sala de JI para uma sala à parte, tendo a avaliação sido feita num único momento, com duração entre os 30 e os 45 minutos. Já a PCV-P foi entregue aos educadores

responsáveis pelas crianças, a fim de estes responderem, tendo sido estabelecido um prazo de entrega.

Toda esta investigação foi orientada pelas normas éticas e deontológicas relativas aos princípios básicos sobre a investigação que envolve seres humanos, especificamente crianças, consentimento livre e informado, anonimato e confidencialidade fornecidas pelas *guidelines* sobre ética na investigação pela Convenção sobre os Direitos do Homem e a Biomedicina (Diário da República 1ª Série A, n.º2 de 03 de janeiro de 2001), pela Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos (UNESCO, 2006), pela ASLHA (2008) e pela Declaração de Helsínquia (World Medical Association, 2008).

É de referir que de forma a manter o anonimato de todas as crianças, as mesmas foram codificadas tendo em consideração o local da recolha de dados e o número a que corresponde a avaliação, sendo o código CPP7 um exemplo de codificação.

#### 2.2.5-Técnicas de Análise de Dados

A análise e o tratamento dos dados foram realizados com recurso ao programa *IBM SPSS Statistics*, versão 22, e decorreram em 4 fases distintas, de acordo com os objetivos definidos para este estudo.

Numa primeira fase, visto que o tamanho da amostra é muito reduzido (N=10), verificou-se que se teriam que realizar testes não paramétricos. Seguidamente realizou-se uma análise aos resultados obtidos pelas crianças, relativos ao seu *score* linguístico e à perceção dos educadores relativamente à sua vinculação. Deste modo, recorreu-se à estatística descritiva e confrontaram-se os resultados obtidos com os dados normativos.

Numa terceira fase, foram analisados os resultados obtidos, tanto ao nível da linguagem, como da perceção dos educadores relativamente à vinculação e foram comparados os resultados entre o grupo das crianças vítimas de negligência e as do grupo de comparação. Para tal, recorreu-se ao teste não paramétrico para amostras independentes – U de Mann-Whitney – uma vez que este “é adequado para comparar as funções de distribuição de uma variável pelo menos ordinal medida em duas amostras independentes” (Maroco, 2010, p. 219). Por último, de forma a investigar uma possível relação entre o *score* linguístico e a vinculação em crianças vítimas de negligência, recorreu-se a uma análise correlacional não paramétrica – Coeficiente de Correlação de Spearman.

### **2.3-Resultados**

Comparando os resultados obtidos pelo grupo de crianças vítimas de negligência e o grupo de crianças que não foram vítimas de negligência, observou-se que existem diferenças significativas no desempenho linguístico a nível compreensivo ( $p=0,003$ ) e expressivo ( $p=0,004$ ), sendo que obteve melhores resultados o grupo de comparação (Tabelas 7 e 8).

Analisando os resultados da avaliação linguística (Tabelas 7 e 8), verificou-se que tanto a nível compreensivo, como expressivo, todas as crianças vítimas de negligência obtiveram resultados inferiores ao expectável para a sua faixa etária (Tabela 3). Assim, nas crianças vítimas de negligência houve uma prevalência de 100% de um ADL. É de notar que a expressão manifestou resultados mais baixos que a compreensão. Já as crianças que não foram vítimas de negligência apresentaram um *score* linguístico, tanto a nível compreensivo, como expressivo, de acordo com a sua faixa etária.

Tabela 7

*Resultados da Avaliação Linguística - Compreensão*

| Faixa Etária | Instituição de Acolhimento Temporário |                    |                    | Jardim-de-Infância de uma IPSS |                   |                    |
|--------------|---------------------------------------|--------------------|--------------------|--------------------------------|-------------------|--------------------|
|              | 3A:00m –<br>3A:11m                    | 4A:00m –<br>4A:11m | 5A:00m –<br>5A:11m | 3A:00m –<br>3A:11m             | 4A:00m -<br>4A:11 | 5A:00m –<br>5A:11m |
| Média        | 42,00                                 | 52,00              | 56,00              | 59,50                          | 65,00             | 67,00              |
| DP min.      | 34,00                                 | ---                | 52,00              | 59,00                          | ---               | ---                |
| DP max.      | 50,00                                 | ---                | 60,00              | 60,00                          | ---               | ---                |

Tabela 8

*Resultados da Avaliação Linguística - Expressão*

| Faixa Etária | Instituição de Acolhimento Temporário |                    |                    | Jardim-de-Infância de uma IPSS |                   |                    |
|--------------|---------------------------------------|--------------------|--------------------|--------------------------------|-------------------|--------------------|
|              | 3A:00m –<br>3A:11m                    | 4A:00m –<br>4A:11m | 5A:00m –<br>5A:11m | 3A:00m –<br>3A:11m             | 4A:00m -<br>4A:11 | 5A:00m –<br>5A:11m |
| Média        | 28,25                                 | 32,50              | 39,75              | 39,75                          | 49,00             | 49,75              |
| DP min.      | 20,00                                 | ---                | 36,50              | 39,00                          | ---               | 48,50              |
| DP max.      | 36,50                                 | ---                | 43,00              | 40,50                          | ---               | 51,00              |

Relativamente à perceção dos educadores face à vinculação das crianças (Tabela 9), verificou-se que não só os comportamentos de base segura, como a autorregulação emocional das crianças vítimas de negligência estão abaixo da média face aos dados normativos (Tabela 4). Já as crianças que não foram vítimas de negligência apresentaram comportamentos de base segura de acordo com os dados normativos para o seu género. Contudo, para a autorregulação emocional apresentaram resultados abaixo do expectável. Para o género feminino, verificou-se diferenças altamente significativas ( $p=0,003$ ) para os comportamentos de base segura. Já para o género masculino verificou-se que não existem

diferenças entre os dois grupos ( $p=1,000$ ). Para a autorregulação emocional não há diferenças entre os dois grupos ( $p=1,000$ ), tendo-se obtido o mesmo resultado para o total da escala.

Tabela 9

*Resultados da Perceção dos Educadores face à Vinculação das Crianças*

| Variável | Instituição de Acolhimento Temporário |           |                          |           | Jardim-de-Infância de uma IPSS |           |                          |           |
|----------|---------------------------------------|-----------|--------------------------|-----------|--------------------------------|-----------|--------------------------|-----------|
|          | Comportamentos de Base Segura         |           | Autorregulação Emocional |           | Comportamentos de Base Segura  |           | Autorregulação Emocional |           |
|          | Feminino                              | Masculino | Feminino                 | Masculino | Feminino                       | Masculino | Feminino                 | Masculino |
| Média    | 56,25                                 | 61,00     | 24,75                    | 24,00     | 70,50                          | 68,00     | 28,50                    | 31,00     |
| DP min.  | 44,00                                 | ---       | 20,00                    | ---       | 68,00                          | ---       | 27,00                    | ---       |
| DP max.  | 67,00                                 | ---       | 27,00                    | ---       | 72,00                          | ---       | 30,00                    | ---       |

Ao analisar os resultados obtidos quanto à relação entre linguagem, vinculação e negligência verificou-se que o local da recolha de dados tem uma correlação negativa altamente significativa com o nível de compreensão ( $p=0,009$  e  $r=-0,773$ ) e expressão ( $p=0,016$  e  $r=-0,733$ ), bem como com os comportamentos de base segura ( $p=0,001$  e  $r=-0,876$ ) e a autorregulação emocional ( $p=0,002$  e  $r=-0,841$ ). Assim, tem-se que a negligência tende a influenciar negativamente o nível linguístico e a perceção dos educadores quanto aos comportamentos de vinculação da criança.

## 2.4-Discussão dos Resultados

No âmbito da discussão dos resultados apresentados é necessário ter em conta que o facto da dimensão da amostra ter sido reduzida ( $N=10$ ) implica a presença de um erro de significância e de representatividade, pois de acordo com Almeida e Freire (1997), a estimativa da amostra em função do  $N$  da população deveria corresponder a cerca de 30%, para um nível de confiança de 95 a 99% e um erro de estimativa máxima de 1 a 5%. No entanto, esta investigação permitiu estudar a relação entre negligência, linguagem e vinculação, para esta amostra, sendo que em relação à população referida, o erro de estimativa é superior a 5%. Assim, os resultados apresentados serão analisados como indicadores a serem comprovados na investigação que será projetada.

Relativamente à caracterização das crianças e suas famílias, os resultados obtidos no grupo de crianças que foram vítimas de negligência, indicam que haja uma maior percentagem de meninas vítimas de negligência. Contudo, a percentagem populacional

tende a ser ligeiramente superior nos meninos face às meninas. Já quanto à caracterização das suas famílias, constatou-se que a idade dos pais encontra-se no segundo escalão mais representativo dos processos instaurados no ano de 2013. No que diz respeito à sua escolaridade, estes agregados, tal como foi obtido com este estudo, apresentam um nível de escolaridade baixo, sendo o 2º ciclo completo o mais representativo da população, seguido do 1º ciclo completo e 3º ciclo completo. Há a considerar que, em 2013, 1,6% dos agregados não tinham qualquer escolaridade, facto evidenciado nos resultados obtidos. Finalmente, quanto ao nível socioeconómico da família, o nível obtido vai ao encontro da investigação (Alvarez & Costa, 2014).

No que respeita às componentes da linguagem que se encontraram mais alteradas, 100% das crianças vítimas de negligência (condição de risco referida na Lei) apresentaram dificuldades ao nível da compreensão e da expressão da linguagem. Estes resultados corroboram com o demonstrado pela evidência científica, que retrata *scores* linguísticos inferiores nestes dois níveis. Há ainda a referir que, ao se fazer um levantamento dos resultados por áreas da linguagem, as crianças vítimas de negligência apresentaram *scores* abaixo do expectável para a sua faixa etária, para a semântica, morfossintaxe (principalmente nas frases complexas), bem como na pragmática (Basílio et al., 2005; Eigsti & Cicchetti, 2004; Manso et al., 2010; Manso et al., 2006; Moreira, 2007; Peterson, 2009; Sylvestre & Mérette, 2010; Westby, 2007).

Ao se comparar os resultados obtidos com os dados normativos do TALC, verifica-se que a compreensão está, ainda assim, menos afetada do que a expressão. Se se considerar o modelo de processamento de informação linguística de Castro, Caló e Gomes (2007), compreende-se que, de um modo geral, as crianças mais facilmente apresentarão dificuldades ao nível da expressão do que da compreensão, uma vez que o processo de codificação que ocorre da produção linguística (expressão) requer uma maior complexidade do que o de reconhecimento e descodificação da informação (compreensão).

As crianças pertencentes ao grupo de crianças vítimas de negligência provinham de famílias de nível socioeconómico baixo, com baixa escolaridade, sendo que as mães de duas crianças apresentavam défice cognitivo. Segundo Bernstein, estas famílias tendem à utilização do código restrito, apresentando um padrão de interação não tendo em atenção a criança, bem como a zona de desenvolvimento proximal, referida por Vygotsky, potenciando a que o nível linguístico das crianças esteja circunscrito a diálogos simplistas e contextualizados (Bernstein, 1971; Fino, 2001; Halliday, 2007; Hoff, 2006; Rigolet, 2000; Sim-Sim, 1998; Vygotsky, 1978).

Assim sendo, dado que a interação adulto-criança reflete todo o contexto social que os envolve, a negligência parental presente nestas famílias poderá ter resultado numa

diminuição na quantidade e qualidade dessas mesmas interações. Por conseguinte, o desenvolvimento linguístico das crianças terá sido colocado em causa (Allen & Olliver, 1982; Manso et al., 2010; McFadyen & Kitson, 1996; Moreira, 2007; Sylvestre & Mérette, 2010; Westby, 2007).

Relativamente à vinculação, os resultados sugeriram que, para o sexo feminino, a negligência apenas tende a influenciar a visão que a criança tem que o educador é o apoio que ela necessita no meio escolar, mas não influencia a regulação do seu comportamento face a dificuldades relacionais. Já para o sexo masculino não se verificaram diferenças significativas entre os dois grupos. Estes resultados, apesar de pouco expressivos, vão ao encontro à evidência científica que sugere que a vinculação insegura surge com maior frequência em amostras de alto risco, sofrendo influência mediante o sexo da criança nas quais é possível identificar um tipo de funcionamento problemático associado a outras áreas do desenvolvimento socio emocional da criança, tal como a relação com os pares (elevados conflitos ou dependência, punição, vitimização, hostilidade) ou mesmo em termos de construção do *self* (alterações de humor, comportamentos agressivos, sintomatologia ansiosa e depressiva e isolamento) (Sroufe, Egeland, Carlson, & Collins, 2005; Weinfield, Sroufe, & Egeland, 2000).

As análises de comparação da qualidade do relacionamento educador-aluno, em função do sexo dos alunos, indicaram que os educadores apresentaram pontuações significativamente mais elevadas para as meninas do que para os meninos. Esses dados corroboram com estudos anteriores em que o relacionamento educador-aluno é mais positivo para as meninas do que para os meninos (Baker, 2006; Hamre & Pianta, 2001; Spilt, Koomen, & Jak, 2012). A dificuldade no relacionamento com os meninos pode ser explicada por diferenças biológicas, como o baixo nível de autorregulação e a maior frequência de comportamentos antissociais nos meninos, bem como por fatores sociais da educação, como a maior valorização de características femininas na escola (cooperação, conformidade e atenção), em detrimento de características masculinas (impulsividade, vivacidade e autonomia) (Spilt et al., 2012).

Ainda relativamente aos resultados da vinculação, há que considerar que a idade das crianças que compõem a amostra situa-se na faixa inicial para a aplicação da PCV-P, facto este que poderá justificar os baixos resultados na subescala da autorregulação emocional. Uma explicação para estes resultados pode ser que o período pré-escolar exige à criança um progressivo distanciamento das figuras de vinculação, sendo no entanto necessário que revele uma capacidade de regulação das suas emoções e impulsos, necessária a uma integração adequada em contextos exteriores à família (autorregulação emocional), dependendo da própria construção do *self*. É de notar que a última fase de desenvolvimento do comportamento de vinculação começa por volta do terceiro ano de

vida, o que significa que o comportamento de vinculação vai apresentando diferentes manifestações, de acordo com as aquisições desenvolvimentais da criança, tanto ao nível da procura da proximidade, como ao nível da representação interna das relações de vinculação (MID) (Bowlby, 1982; Dias et al., 2004).

Por fim, relativamente ao grau de influência da negligência na linguagem e na vinculação da criança, os resultados apontam para que a exposição da criança a situações de negligência seja tido como um fator de risco para a presença de um quadro de ADL e de uma vinculação insegura. Lafuente (2000) refere que as crianças com competências linguísticas comprometidas, devido a experiências de maus-tratos e/ou negligência, seriam, provavelmente, classificadas como inseguras, no que concerne à vinculação. Para além disto, ressalva que a dimensão linguística com menor viabilidade de recuperação seria a expressiva, sendo que a compreensão teria maior facilidade de restabelecimento dos parâmetros normais. Este último aspeto vai ao encontro com a investigação de Castro et al. (2007).

Cicchetti, Rogosch, Howe, e Toth (2010) sugerem que a negligência pode afetar as vias neurológicas cerebrais, bem como o desenvolvimento da estrutura, organização e funcionamento mental. Os mecanismos de plasticidade, que estão na origem dos processos de diferenciação anatômica, estão dependentes da estimulação do ambiente, sendo que os estudos mais recentes, no âmbito das neurociências, têm demonstrado que o córtex cerebral é moldado em função dos *inputs* do ambiente social. Assim sendo, a exposição a situações de negligência, pela ausência significativa de interações entre a criança e seus cuidadores, resulta na forma de maus-tratos que menor estimulação oferece à criança, podendo potenciar a presença de défice linguístico, bem como de uma vinculação insegura (Allen & Olliver, 1982; Manso et al., 2010; McFadyen & Kitson, 1996; Moreira, 2007; Sylvestre & Mérette, 2010; Westby, 2007).

## CAPÍTULO 3 - PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

### 3.1-Questão de Investigação, Objetivos do Estudo e Hipóteses

O presente trabalho constitui-se como o planeamento de uma investigação de maior alcance que vise responder à questão problema referida, tendo, portanto os mesmos objetivos. De forma a conseguir atingi-los, esta investigação será do tipo quantitativo com *design ex post facto*, uma vez que, por razões éticas, dada a natureza da problemática em estudo, não há manipulação de variáveis, sendo os sujeitos selecionados de acordo com as experiências de vida passadas que incluem a situação que se pretende estudar (Cohen, Manion, & Morison, 2000; Kiess & Bloomquist, 1985). Assim, esta investigação está dependente de crianças em idade pré-escolar, que foram vítimas de negligência, institucionalizadas num CAT, bem como de crianças que não foram vítimas de negligência que estejam a frequentar um JI de uma IPSS.

Relativamente à recolha de dados, a mesma continuará a ocorrer num só momento, sendo, portanto, do tipo transversal (Almeida & Freire, 1997; Coutinho, 2008; Marczyk et al., 2005).

Com base no enquadramento teórico-conceitual realizado e nos resultados obtidos, tornou-se possível definir hipóteses de investigação orientadoras do estudo que se visa desenvolver no futuro. “A hipótese apresenta-se como uma resposta provisória à pergunta de partida da investigação (...) Para conhecer o valor desta resposta é necessário confrontá-la com dados de observação (...) É preciso de alguma forma, submetê-la ao teste dos factos” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 137).

Hipótese 1: A condição de negligência influencia negativamente o *score* linguístico das crianças em idade pré-escolar (Basílio, Puccini, Silva, & Pedromônico, 2005; Eigsti & Cicchetti, 2004; Manso, Garcia-Baamonde, Alonso, & Barona, 2010; Manso, Méndez, & Garcia-Baamonde, 2006; Moreira, 2007).

Hipótese 2: A condição de negligência influencia negativamente a perceção dos educadores relativamente aos comportamentos de vinculação de crianças em idade pré-escolar, segundo as investigações de Sroufe, Fox, & Pancake (1983) e Turner (1991).

Hipótese 3: Existe uma relação negativa estatisticamente significativa entre o *score* linguístico e a vinculação face à condição de negligência, em crianças em idade pré-escolar, segundo as investigações de Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall (1978), Barrett & Trevitt (1991), Bus & van IJzendoorn (1988) e Lafuente (2000).

Esta investigação é conduzida com o intuito de testar as hipóteses acima formuladas, percebendo se a relação expectável realmente existe, em que sentido se estabelece e qual a sua magnitude, sendo portanto do tipo correlacional (Almeida & Freire, 1997; Coutinho, 2008; Marczyk, DeMatteo, & Festinger, 2005).

## **3.2-Metodologia**

### 3.2.1-Definição e Operacionalização das Variáveis

Relativamente às variáveis do estudo, considerar-se-ão as mesmas que foram incluídas no estudo inicial. Contudo, de modo a ampliar a recolha de dados, cumprindo assim os objetivos da investigação, bem como de forma a obter uma maior representatividade da amostra, com vista à generalização dos resultados, seria acrescentada a seguinte variável, obtida através do QS:

- Distrito (variável qualitativa nominal) – Distrito do país onde foi feita a recolha de dados relativos a cada criança. Esta variável é operacionalizada em Açores (1), Aveiro (2), Beja (3), Braga (4), Bragança (5), Castelo Branco (6), Coimbra (7), Évora (8), Faro (9), Guarda (10), Leiria (11), Lisboa (12), Madeira (13), Portalegre (14), Porto (15), Santarém (16), Setúbal (17), Viana do Castelo (18), Vila Real (19) ou Viseu (20).

### 3.2.2-População e Amostra

Relativamente à amostra desta investigação, a mesma será do tipo representativo, sendo a técnica de amostragem utilizada neste estudo estratificada nos três estratos etários referidos (Sampieri et al., 2006). É de salientar que os critérios de inclusão e exclusão serão os referidos no estudo inicial.

De forma a ser obtida uma amostra representativa da realidade em estudo, ter-se-á que fazer um levantamento do universo de crianças vítimas de negligência com medida de colocação num CAT (grupo experimental), em cada distrito, e incluir na amostra pelo menos 30% das mesmas, para um nível de confiança de 95 a 99% e um erro de estimativa máxima de 1 a 5% (Almeida & Freire, 1997). Quanto às crianças que não foram vítimas de negligência que se encontram a frequentar um JI de uma IPSS (grupo de comparação), apenas serão incluídas o mesmo número, para cada distrito, bem como as que têm características sociodemográficas o mais semelhante possíveis às do grupo experimental, de forma a haver um paralelismo entre as crianças que constituem a amostra.

Um aspeto a ter em conta na constituição da amostra é o facto de se obter crianças em número semelhante para cada faixa etária e género em ambos os grupos, de forma a possibilitar a comparação dos resultados. Contudo, de acordo com Alvarez e Costa (2014), seguindo a tendência dos anos anteriores, haverá uma percentagem ligeiramente superior de meninos em relação às meninas, bem como percentagens diferentes entre distritos.

Em relação à caracterização sociodemográfica das famílias, das crianças do grupo de comparação, espera-se que as características sociodemográficas se mantenham semelhantes. Já nas famílias das crianças do grupo experimental, relativamente ao escalão etário dos pais, prevalecerão o dos 35 aos 44 anos, seguido do dos 25 aos 34 anos. Quanto ao seu nível de escolaridade, desde 2007, observa-se uma tendência na diminuição de pais sem escolaridade, tendo-se, em sentido oposto os pais com os 1º e 2º ciclos completos. Contudo, os pais com o 3º ciclo completos sofreram um decréscimo. Deste modo, é expectável que a média de escolaridade dos pais se situe nos 1º e 2º ciclos completos. Já em relação ao nível socioeconómico, considera-se que a média se manterá no nível socioeconómico baixo. Relativamente à distribuição geográfica das crianças vítimas de negligência, seguindo a tendência até 2013, os distritos com maior incidência serão o de Lisboa, seguido do Porto, tendo menor incidência o de Évora, seguido do de Bragança (Alvarez & Costa, 2014). Há ainda a considerar a variável que diz respeito aos comportamentos de dependência, que com base no estudo realizado terá expressão, nomeadamente o consumo de álcool. Por fim, quanto à fratria, também com base no estudo realizado, é expectável que as crianças tenham, pelo menos, um irmão mais velho.

### 3.2.3-Instrumentos de Recolha de Dados

Nesta investigação serão utilizados os mesmos instrumentos de recolha de dados do estudo realizado, sendo eles o TALC, para as variáveis relativas à linguagem, o PCV-P, para as variáveis relativas à vinculação e o QS (Dias et al., 2008; Sua-Kay & Tavares, 2006). Neste último instrumento será acrescentada, na segunda parte, uma questão fechada relativa ao distrito ao qual a criança pertence. É de referir que todos os instrumentos de recolha de dados apenas serão aplicados às crianças após o preenchimento do consentimento informado por parte dos seus encarregados de educação.

### 3.2.4- Procedimentos de Recolha de Dados

Em termos de procedimentos, esta investigação contará, tal como o estudo realizado, com um conjunto de três etapas distintas, que são os pedidos de autorização às

instituições, as autorizações dos encarregados de educação e a recolha de dados. Toda esta investigação seguirá as normas éticas e deontológicas referidas.

De forma a manter o anonimato de todas as crianças, as mesmas serão codificadas tendo em consideração o distrito a que pertencem, a localização rural ou urbano, a instituição à qual a criança pertence, bem como o número a que corresponde a avaliação, sendo um exemplo de codificação o código ViUCAT3.

### 3.2.5-Técnicas de Análise de Dados

Os dados obtidos com os instrumentos utilizados serão analisados e tratados com recurso ao programa *IBM SPSS Statistic*, versão 22, sendo realizadas 4 etapas.

Na primeira etapa analisar-se-á a normalidade e homocedasticidade das variáveis, considerando-se que as amostras são independentes e as variáveis estão em escala de razão. Dada a magnitude territorial da investigação, considera-se que o N da amostra será superior a 50, pelo que será realizado o Teste Kolmogorov-Smirnov, bem como a verificação da homocedasticidade (Maroco, 2010).

Na segunda etapa realizar-se-á o mesmo procedimento referido, com recurso à estatística descritiva. Contudo, os testes da terceira e quarta etapas estão dependentes dos resultados da análise da normalidade e homocedasticidade das variáveis para se aferir se serão realizados testes paramétricos ou não paramétricos (Maroco, 2010).

## 3.3-Resultados

De acordo com o estudo realizado e a investigação existente na área em questão, o grupo de comparação tenderá a apresentar melhores resultados relativos ao *score* linguístico, quer a nível compreensivo, quer expressivo, em comparação com as crianças que foram vítimas de negligência. Deste modo, pode esperar-se que haja uma grande percentagem de crianças vítimas de negligência com um quadro de ADL, mantendo-se a expressão com piores resultados face à compreensão (Basílio et al., 2005; Eigsti & Cicchetti, 2004; Manso et al., 2010; Manso et al., 2006; Moreira, 2007).

Relativamente à perceção dos educadores face aos comportamentos de vinculação das crianças, considera-se que a perceção dos mesmos apontará no sentido de que as crianças que foram vítimas de negligência apresentam níveis de vinculação abaixo da média para o seu género, quer ao nível dos comportamentos de base segura quer ao nível da autorregulação emocional. Já para o grupo de comparação, é expectável que os resultados sejam semelhantes aos apresentados no estudo realizado. Assim, considera-se que estas crianças poderão estar dentro da média para os comportamentos de base

segura, mas não na autorregulação emocional. Posto isto, é provável que se verifiquem diferenças significativas entre os dois grupos para a subescala relativa aos comportamentos de base segura, mas não em relação à autorregulação emocional (Sroufe et al., 1983; Turner, 1991).

Quanto à possível relação entre negligência, linguagem e vinculação, tendo em conta os resultados obtidos no estudo e a investigação existente, é expectável verificar-se com o teste de correlação que a negligência se assume como uma influência negativa no desempenho linguístico e nos comportamentos de vinculação percebidos pelos educadores (Ainsworth et al., 1978; Barrett & Trevitt, 1991; Bus & van IJzendoorn, 1988; Lafuente, 2000).

### **3.4-Discussão dos Resultados**

De acordo com os resultados expectáveis desta investigação, considerados com base no estudo realizado e na evidência científica existente, prevê-se que as três hipóteses formuladas não sejam refutadas (Ainsworth et al., 1978; Barrett & Trevitt, 1991; Basílio et al., 2005; Bus & van IJzendoorn, 1988; Eigsti & Cicchetti, 2004; Lafuente, 2000; Manso et al., 2010; Manso et al., 2006; Moreira, 2007; Sroufe et al., 1983; Turner, 1991).

Dado todo o enquadramento metodológico definido, é pertinente refletir sobre os aspetos da validade interna e externa que esta investigação terá. Relativamente à primeira, considera-se que os resultados obtidos se poderão dever efetivamente à influência que a negligência pode ter no desenvolvimento linguístico e na perceção dos educadores perante os comportamentos de vinculação das crianças. Para tal, será importante ter uma amostra de crianças com localização de ruralidade e urbana, bem como não englobar nesta investigação os indivíduos da amostra do estudo previamente realizado, de forma a não sujeitar a investigação a ameaças, tais como a história, a maturação e os efeitos do teste. Já relativamente à validade externa, dada a representatividade a nível nacional que terá, considera-se que os resultados poderão ser aplicados a grupos fora do enquadramento experimental, bem como poderão ser generalizáveis a toda a população portuguesa.

## CONCLUSÃO

O trabalho de proteção de menores requer o máximo de cooperação, não só das instituições sociais competentes e dos seus profissionais, bem como também de todos os cidadãos, para a salvaguarda do superior interesse dos menores. Assim, torna-se imperativa a investigação nestas áreas, de forma a procurar obter-se uma resposta mais adequada, eficaz e humana para cada caso (Magalhães, 2004).

O estudo realizado partiu da tentativa de contribuir para o conhecimento das possíveis consequências linguísticas e de vinculação em crianças que foram expostas a situações de negligência. Este ponto de partida assumiu-se como o objetivo central desta pesquisa, pretendendo-se, então, investigar se haveria alguma relação entre linguagem, vinculação e negligência, em crianças de idade pré-escolar, a partir de uma amostra de 10 crianças.

Neste último momento de reflexão, dedicado às conclusões resultantes da apresentação e análise dos resultados do estudo, bem como do projeto de investigação delineado, torna-se relevante discutir os resultados da investigação face à questão de partida formulada. Assim, de acordo com o estudo realizado evidenciou-se que a negligência pode tender a influenciar negativamente o desenvolvimento linguístico e a vinculação das crianças em idade pré-escolar. Assim sendo, concluiu-se que a negligência pareceu constituir-se como um fator de risco para o estabelecimento de um quadro de ADL e vinculações inseguras. Esta conclusão terá que ser comprovada, sendo o projeto de investigação definido um modo de a alcançar e generalizar.

De acordo com este estudo e a evidência científica existente, tornou-se claro que a relação afetiva entre cuidador e criança, assente em condutas saudáveis poderá potenciar o afastamento de alterações desenvolvimentais a nível linguístico e vincutivo. É, assim, indispensável atender aos fatores de risco e de proteção nos diferentes sistemas que integram a criança, devendo identificar-se, o mais precocemente possível, a sua existência e, simultaneamente, potenciar os fatores de proteção, minimizando desta forma o seu impacto na criança. Dever-se-á ter em consideração a capacidade de resiliência da criança perante as adversidades familiares, bem como de considerar que, dada a complexidade e imprevisibilidade da criança, esta é conjuntamente a unidade mais complexa do ponto de vista biológico e a mais simples do ponto de vista social (Benavente, 2005; Finzi et al., 2000; Manso et al., 2010; Moreira, 2007; Sylvestre & Mérette, 2010; Westby, 2007; Zeanah et al., 2005).

Uma outra reflexão importante remete para a necessidade de capacitar e corresponsabilizar os pais para otimizarem os estilos educativos praticados. Neste sentido, surgem os programas de educação parental como estratégia de prevenção de

comportamentos de risco, que podem ser dirigidos não só aos pais, mas também a outros membros da família que desempenhem uma função importante na educação da criança. Estes visam “preparar, apoiar (suporte), ajudar ou mesmo substituir os pais na sua função educativa face aos seus filhos” (Durning, 1999, cit. por Gaspar, 2005, p. 81). O objetivo último da educação parental é o de ajudar os pais a desenvolver o autoconhecimento e autoconfiança, bem como promover as suas competências de suporte, cuidado e educação das crianças (Gaspar, 2005).

Relativamente aos profissionais que intervêm nestas situações, e dado a negligência se poder assumir como um fator preditivo do desenvolvimento da linguagem, seria pertinente que, simultaneamente a outros profissionais, como assistentes sociais e psicólogos, o terapeuta da fala fosse integrado nesta equipa. O seu papel seria de avaliação e intervenção, a nível da prevenção primária, secundária e terciária, exercendo um papel de promoção da eficácia comunicativa e linguística do menor no seu contexto familiar, educacional e/ou sociocultural, tendo em consideração quer as suas características pessoais, quer as do meio envolvente. Esta intervenção seria realizada numa lógica de proximidade, tanto junto das crianças, bem como das famílias e de toda a equipa técnica e profissional, tendo por base o Modelo Biopsicossocial, como uma lógica de Intervenção Centrada na Família (Braz & Cardoso, 2000; Magalhães, 2004; Noguchi, Assis, & Santos, 2004; Serrano, 2007; Westby, 2007).

Por fim e porque nenhum estudo é isento de limitações, importa referir quais as limitações deste estudo. Uma das limitações centra-se no facto de apenas ter como amostra crianças vítimas de negligência. Assim, em trabalhos futuros seria pertinente que fosse tido em conta o conjunto de tipologias consideradas por Almeida et al. (1999), Martins (2002) e Magalhães (2004), permitindo, desta forma, ter uma perspetiva das possíveis consequências linguísticas e de vinculação dos maus-tratos, na sua globalidade. Ainda relativamente à amostra, seria pertinente terem sido incluídas crianças com localização de ruralidade e crianças com localização urbana, vítimas de negligência, de modo a esclarecer-se se poderá haver alguma interferência desta variável nos resultados do estudo. Este facto já foi tido em consideração no projeto de investigação definido.

Dado que este estudo não é fechado, existem várias possibilidades a ter em conta em futuros estudos sobre esta temática, entre outras, aquelas que visem colmatar as limitações apresentadas anteriormente. Em relação aos instrumentos de recolha de dados utilizados, é de referir que o TALC não permitia a avaliação da componente fonológica da linguagem, facto que poderá ser tido em conta em futuras investigações com a utilização, por exemplo, do Teste Fonético-Fonológico – Avaliação de Linguagem Pré-Escolar, de Mendes, Afonso, Lousada, e Andrade (2009), aferido para a população portuguesa. Contudo, não foi considerado no estudo realizado nem no projeto de investigação

delineado, uma vez que a evidência científica não considera que hajam grandes interferências entre os maus-tratos e a componente fonológica da linguagem. Para além disso, seria interessante confrontar os resultados da PCV-P com os obtidos com a Escala de Percepção do Comportamento de Vinculação – Mães (Dias et al., 2008) de forma a verificar as diferenças e semelhanças que existem nas percepções dos educadores e das mães.

Ainda relativamente a estudos futuros, considera-se pertinente investigar se existem diferenças significativas na linguagem e vinculação em crianças vítimas de negligência que frequentam um CAT e crianças acompanhadas por uma CPCJ, com medidas de promoção e proteção, em contexto familiar.

“Talvez não tenha conseguido fazer o melhor, mas lutei para que o melhor fosse feito” (Marthin Luther King).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aber, J., & Allen, J. (1987). Effects of maltreatment on young's children socioemotional development: An attachment theory perspective. *Developmental Psychology, 23*, 406-414.
- Acosta, V., Moreno, A., Ramos, V., Quintana, A., & Espino, O. (2003). *Avaliação da linguagem: teoria e prática do processo de avaliação do comportamento linguístico infantil*. São Paulo: Santos Editora.
- Ainsworth, M. (1964). Patterns of attachment behavior shown by the infant in interaction with his mothers. *Merrill-Palmer Quarterly, 10*, 51-58.
- Ainsworth, M. (1976). Relações objectais, dependência e vinculação: Uma análise teórica das relações da criança com a mãe. In L. Soczka (Ed.), *As ligações infantis* (pp. 155-224). Amadora: Livraria Bertrand.
- Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Alberto, I. (2010). *Maltrato e trauma na infância* (2ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Allen, R., & Oliver, J. (1982). The effects of child maltreatment on language development. *Child Abuse and Neglect, 6*(3), 299-305.
- Almeida, A., André, I., & Almeida, H. (1999). Sombras e marcas: Os maus tratos às crianças na família. *Análise Social, 34*, 91-121.
- Almeida, A., André, I., & Almeida, H. (2001). *Famílias e maus tratos às crianças em Portugal*. Lisboa: Assembleia da República – Divisão de Edições.
- Almeida, A., André, I., & Almeida, H. (2002). Os maus tratos às crianças na família. *Acta Médica Portuguesa, 15*, 257-267.
- Almeida, L., & Freire, T. (1997). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Coimbra: APPORT.

- Alvarez, D., & Costa, M. (2014). *Relatório anual de avaliação da atividade das CPCJ no ano de 2013*. Lisboa: Comissão Nacional de Proteção de Crianças e Jovens em Risco. Obtido em Comissão Nacional de Proteção de Crianças e Jovens em Risco: [http://www.cnpcjr.pt/%5CRelatorio\\_Avaliacao\\_CPCJ\\_2013.pdf](http://www.cnpcjr.pt/%5CRelatorio_Avaliacao_CPCJ_2013.pdf)
- Amaro, F. (1986). *Crianças maltratadas, negligenciadas ou praticando a mendicidade* [Cadernos do CEJ, Vol. 2]. Lisboa: Ministério da Justiça.
- Amaro, F. (1989). Aspectos socioculturais dos maus tratos e negligência de crianças em Portugal. *Revista Portuguesa de Pediatria*, 20(5), 232-326.
- American Speech-Language-Hearing Association (2008). *Roles and responsibilities of speech-language pathologists in early intervention: Guidelines*. Obtido em [www.asha.org/policy](http://www.asha.org/policy)
- Baker, J. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44, 211-229.
- Basílio, C., Puccini, R., Silva, E., & Pedromônico, R. (2005). Living conditions and receptive vocabulary of children aged two to five years. *Revista de Saúde Pública*, 39(5), 725-730.
- Barrett, M., & Trevitt, J. (1991). *Attachment behaviour and the schoolchild*. Londres: Routledge.
- Bates, E. (1976). *Language and context: The acquisition of pragmatics*. Nova Iorque: Academic Press.
- Belsky, J. (1980). Child maltreatment: An ecological integration. *American Psychologist*, 35(4), 320-335.
- Benavente, R. (2005). *Maus tratos e negligência na infância: Efeitos sobre as representações da vinculação em crianças de idade pré-escolar* (Tese de mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.

- Benavente, R. (2010). *Factores de mudança nas representações da vinculação em crianças de famílias de alto-risco* (Tese de doutoramento não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Bernstein, B. (1971). On the classification and framing of educational knowledge. In M. Young (Ed.), *Knowledge and control*. Londres: Collier-Macmillan.
- Bolen, R. (2000). Validity of attachment theory. *Trauma, Violence and Abuse, 1*, 128-153.
- Bowlby, J. (1956). The growth of independence in the young child. *Royal Society of Health Journal, 76*, 587-591.
- Bowlby, J. (1980). *Apego* [Apego e Perda, Vol. 1]. São Paulo: Martins Fontes.
- Bowlby, J. (1981). *Cuidados maternos e saúde mental*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bowlby, J. (1988). Developmental psychiatry comes of age. *The American Journal of Psychiatry, 145*, 1-10.
- Bowlby, J. (1998). *Separação, angústia e raiva* [Apego e Perda, Vol. 2]. São Paulo: Martins Fontes.
- Braz, M., & Cardoso, M. (2000). Em contacto com a violência: Os profissionais de saúde e seus pacientes vítimas de maus tratos. *Revista Latino-americana de Enfermagem, 8*(1), 91-97.
- Bretherton, I. (1992). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology, 28*, 759-775.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (5<sup>a</sup> ed., Vol. 1, pp. 993–1028). Nova Iorque: Wiley.

- Bruner, J. (1981). The social context of language acquisition. *Language and Communication, 1*, 155–178.
- Bruner, J. (1985). Vygotsky: A historical and conceptual perspective. In J. Wertsch (Ed.), *Culture, communication and cognition: Vygotsky perspectives* (pp. 21-34). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bus, A., & van IJzendoorn, M. (1988). Mother-child interactions, attachment and emergent literacy: A cross-sectional study. *Child Development, 59*, 1262-1272.
- Canha, J. (2000) *Criança maltratada: Perfil de uma pessoa de referência na sua recuperação: Estudo prospectivo de 5 anos*. Coimbra: Quarteto.
- Cardoso, A. (2000). *Qualidade da vinculação e funcionamento metacognitivo na criança de idade pré-escolar* (tese de mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Carlson, E. (1998). A prospective longitudinal study of attachment disorganization/disorientation. *Child Development, 69*, 1107-1128.
- Carlson, V., Cicchetti, D., Barnett, D., & Braunwald, K. (1989). Disorganized/disoriented attachment relationships in maltreated infants. *Developmental Psychology, 25*, 525-531.
- Casas, F. (1998). *Infância: perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paídos.
- Cassidy, J. (1999). The nature of the child's ties. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 3-20). Nova Iorque: Guilford Press.
- Castro, S., Caló, S., & Gomes, I. (2007). *Provas de avaliação da linguagem e da afasia em português*. Lisboa: CEGOC-TEA, Lda.
- Cicchetti, D. (1987). Developmental psychopathology in infancy: Illustration from the study of maltreated youngsters. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 55*, 837-845.

- Cicchetti, D., Rogosch, F., Howe, M., & Toth, S. (2010). The effects of maltreatment and neuroendocrine regulation on memory performance. *Child Development, 81*(5), 1504-1519.
- Cicchetti, D., Toth, S., & Lynch, M. (1995). Bowlby's dream comes full circle. The application of attachment theory to risk and psychopathology. *Advances in Clinical Child Psychology, 17*, 1-75.
- Cohen, L., Manion, L., & Morison, K. (2000). *Research methods in education*. Londres: Routledge Falmer.
- Constituição da República Portuguesa (1976).
- Coster, W., Gersten, M., Beeghly, M., & Cicchetti, D. (1989). Communicative functioning in maltreated toddlers. *Developmental Psychology, 25*, 1020-1029.
- Coutinho, C. (2008). Estudos correlacionais em educação: Potencialidades e limitações. *Psicologia, Educação e Cultura, 12*(1), 143-169.
- Crittenden, P. (1985). Social networks, quality of child rearing and child development. *Child Development, 56*, 1299-1313.
- Crittenden, P. (1988). Maltreated infants: Vulnerability and resilience. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 26*, 85-96.
- Crosnoe, R., Johnson, M., & Elder, G. (2004). Intergenerational bonding in school: The behavioral and contextual correlates of student-teacher relationships. *Sociology of Education, 77*, 60-81.
- Damas, A., Ferreira, A., Nunes, M., Hespanha, M., Madeira, R., van der Hoven, R., Portugal, S., & Hespanha, P. (2001). Globalização insidiosa e excludente. Da incapacidade de organizar respostas à escala local. In: P. Hespanha & G. Carapinheiro (Eds.), *Risco social e incerteza: pode o Estado Social recuar mais?* (pp. 25-54). Porto: Edições Afrontamento.

Decreto do Presidente da República, nº49/90, de 12 de setembro, publicado no Diário da República, I Série, 1º Suplemento, nº 211/90 – Convenção sobre os Direitos da Criança.

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro - Apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo.

Decreto do Presidente da República, nº1/2001, de 3 de janeiro, publicado no Diário da República, I Série-A, n.º 2/2001 - Convenção sobre os direitos do Homem e a Biomedicina.

Delgado, P. (2006). *Os direitos da criança – da participação à responsabilidade* (pp. 53-106). Porto: Profedições.

Despacho n.º 31292/2008, de 5 de Dezembro – Maus tratos em crianças e jovens: Intervenção da saúde.

Dias, P., Soares, I., & Freire, T. (2004). Percepção do comportamento de vinculação da criança aos 6 anos: Construção de uma escala para professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(1), 191-207.

Dias, P., Soares, I., Freire, T., & Rios, S. (2008). Escalas de percepção do comportamento de vinculação aos 6 anos: Versão para mães (PCV-M) e versão para professores (PCV-P). In L. Almeida, M. Gonçalves & M. Simões (Eds.), *Avaliação psicológica 3: instrumentos validados para a população portuguesa* (pp. 229-247). Coimbra: Quarteto.

Egeland, B., & Sroufe, A. (1981). Attachment and early maltreatment. *Child Development*, 52, 44-52.

Eigsti, I., & Cicchetti, D. (2004). The impact of child maltreatment on expressive syntax at 60 months. *Developmental Science* 7(1), 88–102.

Figueiredo, B., Paiva, C., Maia, A., Fernandes, E., & Matos, R. (2004). História de abuso durante a infância em pais na comunidade. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 19-45.

- Fino, C. (2001). Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP): Três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(2), 273-291.
- Finzi, R., Cohen, O., Sapir, Y., & Weizman, A. (2000). Attachment styles in maltreated children: A comparative study. *Child Psychiatry and Human Development*, 31, 113-128.
- Fogle, P. (2008). *Foundations of communication sciences & disorders*. Nova Iorque: Thomson.
- Fortin, M. (2003). *O processo de investigação da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Fox, A., Dodd, B., & Howard, D. (2002). Risk factors for speech disorders in children. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 37(2), 117-131.
- Gabarino, J. (1992). *Children and families in the social environment*. Nova Iorque: Aldine de Gruyter.
- Gard, A., Gilman, L., & Gorman, J. (1993). *Speech and language development* (2ª ed.). Austin: Pro-ed.
- Gaspar, M. (2005). Educação familiar como intervenção sócio-educativa: Porquê, para quem, como e por quem? *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39(3), 61-98.
- Guedeney, N. (2004). Conceitos-chave da teoria da vinculação. In Guedeney, N. & Guedeney, A. (Eds.), *Vinculação: conceitos e aplicações* (1ª ed., pp. 33-43). Lisboa: Climepsi Editores.
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo - Sentido e formas de uso*. Estoril: Principia.
- Halliday, M. (2007). *Language and education*. Nova Iorque: Continuum.
- Hamre, B., & Pianta, R. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625-638.

- Hamre, B., & Pianta, R. (2006). Student-teacher relationships. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 59-72). Washington, D. C.: National Association of School Psychologists.
- Higgins, D., & MacCabe, M. (2000). Relationships between different types of maltreatment during childhood and adjustment in adulthood. *Child Maltreatment, 5*, 261-272.
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review, 26*, 55–88.
- Howes, C. (1999). Attachment relationships in the context of multiple caregivers. In J. Cassidy & P.R. Shaver (Eds.). *Handbook of attachment* (pp. 671-687). Nova Iorque: Milford Press.
- Huttenlocher, J., Vasilyeva, M., Cymerman, E., & Levine, S. (2002). Language input and child syntax. *Cognitive Psychology, 45*, 337-374.
- IBM SPSS Statistics (versão 22) [Computer software]. Nova Iorque: Java Compatible.
- Instituto Nacional de Estatística (2011). *Classificação Nacional das Profissões 2010*. Obtido em [http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_publicacoes&PUBLICACOESpub\\_boui=107961853&PUBLICACOESmodo=2](http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOESpub_boui=107961853&PUBLICACOESmodo=2)
- Iwaniec, D. (1995). *The emotionally abused and neglected child: identification, assessment, and intervention*. Michigan: Wiley.
- Kiess, H., & Bloomquist, D. (1985). *Psychological research methods: A conceptual approach*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Kobak, R. (1999). The emotional dynamics of disruptions in attachment relationships: Implications for theory, research, and clinical intervention. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.). *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 21-43). Nova Iorque: Guilford Press.
- Kraemer, S., Steele, H., & Holmes, J. (2007). A tribute to the legacy of John Bowlby at the centenary of his birth. *Attachment and Human Development, 9*(4), 303-306.

- Lafuente, J. (2000). Patrones de apego, pautas de interacción familiar y funcionamiento cognitivo (de los 70 a los 90). *Revista de Psicología General Y Aplicada*, 53, 165-190.
- Landry, S., Smith, K., & Swank P. (2002). Environmental effects on language development in normal and high-risk child populations. *Seminars in Pediatric Neurology*, 9(3), 192-200.
- Lei n.º 147/99, de 1 de Setembro - Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo.
- Lima, R. (2009). *Fonologia infantil: Aquisição, avaliação e intervenção*. Coimbra: Almedina.
- Locke, J. (2001). First communion: The emergence of vocal relationships. *Social Development*, 10, 294-308.
- Machado, C., Gonçalves, M., & Vila-lobos, A. (2003). Crianças expostas a múltiplas formas de violência. In C. Machado & R. Gonçalves (Eds.), *Violência e Vítimas de Crime* (Vol. 2, pp.135-168). Coimbra: Quarteto Editora.
- Machado, C. (2005). Violência nas famílias portuguesas: Um estudo representativo na Região Norte. *Psicologica*, 40, 173-194.
- Machado, T. (2009). Vinculação aos pais: Retorno às origens. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(1), 139-156.
- Magalhães, T. (2004). *Maus-tratos em crianças e jovens* (4ª ed.). Coimbra: Quarteto Editora.
- Malpique, C. (1999). Noção de risco em saúde mental: da infância à adolescência. *Revista Portuguesa de Pedopsiquiatria*, 15, 9-22.
- Manso, J., Garcia-Baamonde, M., Alonso, M., & Barona, E. (2010). Pragmatic language development and educational style in neglected children. *Children and Youth Services Review*, 32, 1028-1034.
- Manso, J., Méndez, M., & Garcia-Baamonde, M. (2006). Competência linguística y estilo cognitivo en niños institucionalizados. *Revista de Logopedia, Foniatria Y Audiologia*, 26(2), 115-125.

- Marczyk, G., DeMatteo, D., & Festinger, D. (2005). *Essentials of research design and methodology*. Nova Jersey: Wiley & Sons.
- Maroco, J. (2010). *Análise estatística: Com utilização do SPSS (3ª ed.)*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Martins, P. (2002). *Maus tratos a crianças: O perfil de um problema (Coleção Infans)*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Martins, P. (2004). *Protecção de crianças e jovens em itinerários de risco – Representações sociais, modos e espaço (tese de doutoramento não publicada)*. Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, Braga.
- Matos, A. (2004). *Televisão e violência: (para) novas formas de olhar (Dissertação de doutoramento não publicada)*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Matos, M. (2005). *Adolescência, representação e psicanálise*. Lisboa: Climepsi.
- McFadyen, R., & Kitson, W. (1996). Language comprehension and expression among adolescents who have experienced childhood physical abuse. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37(5), 551-562.
- Mendes, A., Afonso, E., Lousada, M., & Andrade, F. (2009). *Teste fonético-fonológico: Avaliação de linguagem pré-escolar*. Aveiro: Desigeed, Lda.
- Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (2006). 1º Plano de acção para a integração das pessoas com deficiências ou incapacidade. Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional.
- Moreira, P. (2007). *Guia do educador face aos maus-tratos*. Porto: Porto Editora.
- Myers, S., & Pianta, R. (2008). Developmental commentary: Individual and contextual influences on student-teacher relationships and children's early problem behaviors. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37, 600-608.

- National Research Council (1993). *Understanding child abuse and neglect*. Washington, DC: National Academy Press.
- Noguchi, M., Assis, S., & Santos, N. (2004). Entre quatro paredes: atendimento fonoaudiológico a crianças e adolescentes vítimas de violência. *Ciência e Saúde Coletiva*, 9(4), 963-973.
- Organização Mundial de Saúde (2006). *Preventing child maltreatment: A guide to taking action and generating evidence*. Obtido em [http://whqlibdoc.who.int/publications/2006/9241594365\\_eng.pdf](http://whqlibdoc.who.int/publications/2006/9241594365_eng.pdf)
- Owens, R. (2011). *Language development – An introduction* (8ª ed.). Boston: Pearson.
- Palmeira, A. (2012). *Percepção, representações e lógicas das crianças sobre o mau-trato - Estudo em sociologia da infância* (tese de doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Pancsofar, N., & Vernon-Feagans, L. (2006). Mother and father language input to young children: Contributions to later language development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27, 571-587.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança* (8ª ed.). Nova Iorque: McGraw-Hill.
- Peterson, P. (2009). Child maltreatment reporting beliefs and practices of University of Wisconsin cooperative extension family living educators. *Journal of Extension*, 47(4), 1-9.
- Pianta, R. (1994). Patterns of relationships between children and kindergarten teachers. *Journal of School Psychology*, 32, 15-31.
- Pianta, R. (2001). *Student-Teacher Relationship Scale: Professional Manual*. Lutz: Psychological Assessment Resources.
- Pianta, R., & Allen, J. (2008). Building capacity for positive youth development in secondary school classrooms: Changing teachers' interactions with students. In M. B. Shinn & H.

- Yoshikawa (Eds.), *Toward positive youth development: Transforming schools and community programs* (pp. 21-40). Nova Iorque: Oxford University Press.
- Pianta, R., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In W. Reynolds & G. Miller (Eds.), *Handbook of psychology* (Vol. 7, pp. 199-234). Nova Jersey: John Wiley & Sons.
- Pinhel, J., Torres, N., & Maia, J. (2009). Crianças institucionalizadas e crianças em meio familiar de vida: representações de vinculação e problemas de comportamento associado. *Análise Psicológica*, 4(27), 509-521.
- Plaja, C., Rabassa, O., & Serrat, M. (2006). *Neuropsicologia da linguagem: Funcionamento normal e patológico e reabilitação*. São Paulo: Livraria e Editora Santos.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: CIDInE.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rigolet, S. (2000). *Os três P – precoce, progressivo, positivo: Comunicação e linguagem para uma plena expressão*. 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.
- Rigolet, S., & Cruz, O. (1992). Análise descritiva da aquisição de alguns aspectos linguísticos em crianças de idade pré-escolar. *Inovação*, 5(1), 121-138.
- Rigolet, S., & Cruz, O. (1993). Evolução de alguns aspectos da produção linguística oral em crianças portuguesas dos 2 aos 10 anos de idade. *Communicare, Revista de Comunicação*, 1, 63-77.
- Rockland, A., & Borba, J. (2006). *Primeiros passos na fonoaudiologia: Conhecer para intervir nas patologias, distúrbios e exames fonoaudiológicos* (2ª ed.). São José de Campos, Pulso.

- Sampieri, R., Collado, C., & Lucio, P. (2006). *Metodologia de pesquisa* (3ª ed.). São Paulo: McGraw-Hill.
- Sani, A. (2011). *Crianças vítimas de violência: Representações e impacto do fenómeno*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Schneider-Rosen, K., & Cicchetti, D. (1984). The relationship between affect and cognition in maltreated infants: Quality of attachment and the development of visual self-recognition. *Child Development*, 55, 648-658.
- Serrano, A. (2007). *Redes sociais de apoio e sua relevância para a intervenção precoce*. Porto: Porto Editora.
- Silva, C., & Peixoto, V. (2008). Rastreo e prevalência das perturbações da comunicação num agrupamento de escolas. *Revista da Faculdade de Ciências da Saúde do Porto*, 5, 272-282.
- Simões, M. (1994). *Investigação no âmbito da aferição nacional do teste de matrizes progressivas de Raven* (Dissertação de doutoramento não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Sim-Sim, I. (1989). Crescer em português. *Seara Nova*, 21, 6-7.
- Sim-Sim, I. (1997). *Língua materna na educação básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Soares, I. (2007). Desenvolvimento da teoria e da investigação da vinculação. In I. Soares (Ed.), *Relações de vinculação ao longo do desenvolvimento: Teoria e avaliação* (pp. 13-45). Braga: Psiquilíbrios.
- Soares, N. (2001). *Outras Infâncias: A situação social das crianças atendidas numa Comissão de Protecção de Menores*. Braga: Universidade do Minho – CESC.
- Spilt, J., Koomen, H., & Jak, S. (2012). Are boys better off with male and girls with female teachers? A multilevel investigation of measurement invariance and gender match in teacher–student relationship quality. *Journal of School Psychology*, 50, 363-378.

- Sroufe, L., Egeland, B., Carlson, E., & Collins, W. (2005). Placing early attachment experiences in developmental context. In K. E. Grossmann, K. Grossmann & E. Waters (Eds.), *The power of longitudinal attachment research: From infancy and childhood to adulthood* (pp. 48-70). Nova Iorque: Guilford.
- Sroufe, L., Fox, N., & Pancake, V. (1983). Attachment and dependency in developmental perspective. *Child Development*, 54, 1615-1627.
- Strecht, P. (2008). *A minha escola não é esta: Dificuldades de aprendizagem e comportamentos em crianças e adolescentes*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Sua-Kay, E., & Tavares, M. (2006). *Teste de avaliação da linguagem na criança*. Lisboa: Oficina Didáctica.
- Sylvestre, A., & Mérette, C. (2010). Language delay in severely neglected children: A cumulative or specific effect of risk factors? *Child Abuse and Neglect*, 34, 414-428.
- Thompson, R. (1999). Early attachment and later development. In J. Cassidy & P. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical implications* (pp.265-286). Nova Iorque: The Guilford Press.
- Tomasello, M. (1992). The social bases of language acquisition. *Social Development*, 1, 67-87.
- Turner, J. (1991). *Social Influence*. Bristol: Open University Press.
- UNESCO (2006). *Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos*. Obtido em <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001461/146180por.pdf>
- UNICEF (1959). *Declaração universal dos direitos da criança*. Obtido em [www.dgicd.min-edu.pt/educacaocidadania/data/educacaocidadania/Documentos\\_Referencia/declaracao\\_universal\\_direitos\\_crianca.pdf](http://www.dgicd.min-edu.pt/educacaocidadania/data/educacaocidadania/Documentos_Referencia/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf)+&cd=16&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt
- UNICEF (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Obtido em [https://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf)

- Vale, M., Borges, T., Alexandrino, A., Gesta, C., Casanova, C., Lunet, N., & Dias, C. (2006). Criança em risco: Estudo multicêntrico. *Nascer e Crescer: Revista do Hospital de Crianças Maria Pia*, 15(4), 255-261.
- van IJzendoorn, M. (2005). Attachment in social networks: Toward an evolutionary social network model. *Human Development*, 48, 85-88.
- van IJzendoorn, M., & Vliet-Visser, S. (1988). The relationship between quality of attachment in infancy and IQ in kindergarten. *The Journal of Genetic Psychology*, 149, 23-28.
- Veríssimo, M., Monteiro, L., Vaugn, B., & Santos, A. (2003). Qualidade da vinculação e desenvolvimento sócio-cognitivo. *Análise Psicológica*, 4, 419-430.
- Verschueren, K., Marcoen, A., & Schoefs, V. (1996). The internal working model of the self, attachment, and competence in five-year-olds. *Child Development*, 67, 2493-2511.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Weinfield, N., Sroufe, L., & Egeland, B. (2000). Attachment from infancy to early adulthood in a high-risk sample: continuity, discontinuity, and their correlates. *Child Development*, 71(3), 695-702.
- Westby, C. (2007). Child maltreatment: a global issue. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 38, 140-148.
- Wolfe, D. (1985). Child-abusive parents: An empirical review and analysis. *Psychological Bulletin*, 97(3), 462-482.
- World Medical Association (2008). *Declaration of Helsinki - Ethical Principles for Medical Research involving Human Subjects*. Obtido em [http://www.wma.net/en/30publications/10policies/b3/index.html.pdf?print-media-type&footer-right=\[page\]/\[topage\]](http://www.wma.net/en/30publications/10policies/b3/index.html.pdf?print-media-type&footer-right=[page]/[topage]).
- Zeanah, C., Smyke, A., Koga, S., Carlson, E., & The Bucharest Early Intervention Project Core Group (2005). Attachment in institutionalized and community children in Romania.

*Child Development*, 76, 1015-1028.

## **ANEXOS**

## Anexo A

### Folha de Registo do Teste de Avaliação da Linguagem na Criança (Sua-Kay & Tavares, 2006)

#### Teste de Avaliação da Linguagem na Criança

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ anos e \_\_\_\_\_ meses

Escala aplicada por: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

#### FOLHA DE RESULTADOS

##### Parte I: Compreensão

|                                  | Nº de Itens | Pontuação Obtida | Média Esperada para a Idade | Percentil |
|----------------------------------|-------------|------------------|-----------------------------|-----------|
| <b>1. Vocabulário</b>            |             |                  |                             |           |
| 1.1 Objectos                     | 12          |                  |                             |           |
| 1.2 Imagens                      | 24          |                  |                             |           |
| <b>TOTAL Vocabulário</b>         | 36          |                  |                             |           |
| <b>2. Relações Semânticas</b>    |             |                  |                             |           |
| 2.1 Duas palavras de conteúdo    | 12          |                  |                             |           |
| 2.2 Três palavras de conteúdo    | 12          |                  |                             |           |
| <b>TOTAL Relações Semânticas</b> | 24          |                  |                             |           |
| <b>3. Frases Complexas</b>       | 9           |                  |                             |           |
| <b>TOTAL COMPREENSÃO</b>         | 69          |                  |                             |           |

##### Parte II: Expressão

|   |    |  |  |  |
|---|----|--|--|--|
| <b>4. Vocabulário</b>                     |    |  |  |  |
| 4.1 Objectos                              | 12 |  |  |  |
| 4.2 Imagens                               | 18 |  |  |  |
| <b>TOTAL Vocabulário</b>                  | 30 |  |  |  |
| <b>5. Frases Absurdas</b>                 | 3  |  |  |  |
| <b>6. Constituintes Morfossintácticos</b> | 15 |  |  |  |
| <b>7. Intenções Comunicativas</b>         | 6  |  |  |  |
| <b>TOTAL EXPRESSÃO</b>                    | 54 |  |  |  |

## PARTE I: COMPREENSÃO

### 1. Vocabulário

#### 1.1.Objectos

| <b>Objectos 1</b> | Instrução “onde está o/a ...” | <b>Cotação</b> |
|-------------------|-------------------------------|----------------|
| 1                 | Colher                        |                |
| 2                 | Pente                         |                |
| 3                 | Cadeira                       |                |
| 4                 | Pato                          |                |
| 5                 | Menina                        |                |
| 6                 | Carro                         |                |
| 7                 | Chave                         |                |
| 8                 | Lápis                         |                |
| 9                 | Calças                        |                |
| 10                | Mesa                          |                |
| 11                | Copo                          |                |
| 12                | Árvore                        |                |
|                   |                               | <b>Total</b>   |

#### 1.2.Objectos

| <b>Prancha 1</b> | Instrução “onde está o/a ...” | <b>Cotação</b> |
|------------------|-------------------------------|----------------|
| 1                | Maçã                          |                |
| 2                | Árvore                        |                |
| 3                | Elefante                      |                |
| <b>Prancha 2</b> |                               |                |
| 4                | Óculos                        |                |
| 5                | Cacifo                        |                |
| 6                | Escova                        |                |
|                  |                               | <b>Total</b>   |
| <b>Prancha 3</b> | “Quem está a ...”             |                |
| 7                | Comer                         |                |
| 8                | Escrever                      |                |
| 9                | Dormir                        |                |
| <b>Prancha 4</b> |                               |                |
| 10               | Correr                        |                |
| 11               | Chorar                        |                |
| 12               | Regar                         |                |
|                  |                               | <b>Total</b>   |
| <b>Prancha 5</b> | “Qual é que serve para ...”   |                |
| 13               | Ler                           |                |
| 14               | Cortar                        |                |
| 15               | Pintar                        |                |
| <b>Prancha 6</b> |                               |                |
| 16               | Comer                         |                |

|                  |  |              |
|------------------|--|--------------|
| 17               | Coser  |              |
| 18               | Atar   |              |
|                  |  | <b>Total</b> |
| <b>Prancha 7</b> | “Olha para as chaves. Onde está a chave pequena?” e “a camisola molhada?” e a “camisola seca?” |              |
| 19               | Pequena  |              |
| 20               | Molhada  |              |
| 21               | Seca   |              |
| <b>Prancha 8</b> | “Mostra-me o copo vazio, mostra-me o carro que está perto e o carro que está longe             |              |
| 22               | Vazio  |              |
| 23               | Perto  |              |
| 24               | Longe  |              |
|                  |  | <b>Total</b> |

## 2. Relações Semânticas

2.1. Duas palavras de conteúdo

2.2. Três palavras de conteúdo

|                         |  |                |
|-------------------------|--|----------------|
| <b>Objectos 2</b>       | <b>Material:</b> homem, menina, cama, mesa, cadeira, colher, faca e esponja.<br>Instrução: “ <i>vou-te pedir que me faças algumas coisas</i> ” | <b>Cotação</b> |
| <b>Objecto/Local</b>    |  |                |
| 1                       | Põe a menina na mesa   |                |
| 2                       | Põe a faca na cadeira  |                |
| 3                       | Põe a colher na mesa   |                |
| <b>Acção/Objecto</b>    |  |                |
| 4                       | Lava a menina  |                |
| 5                       | Deita o pai  |                |
| 6                       | Senta a menina   |                |
| <b>Agente/Acção</b>     |  |                |
| 7                       | Põe a menina a dormir  |                |
| 8                       | Mostra-me o pai a beber  |                |
| 9                       | Mostra-me o pai a saltar   |                |
| <b>Objectos 3</b>       | <b>Material:</b> Estrela grande e pequena, lápis verde e amarelo, meia suja e limpa  |                |
| <b>Objecto/Atributo</b> |  |                |
| 10                      | Dá-me a estrela grande   |                |
| 11                      | Dá-me o lápis verde  |                |
| 12                      | Dá-me a meia limpa   |                |
|                         |  | <b>Total</b>   |

## 3. Frases Complexas

|  |   |                |
|--|---|----------------|
|  | Instrução: “Aponta para o que eu vou dizer...”  | Cotação        |
| <b>FRASES RELATIVAS</b>                      |   |                |
| Prancha 21                                   | <b>O homem que está a escovar o cão é magro</b> | (A)            |
| <b>Agente + Acção + Objecto</b>              |   |                |
|  | Instrução: “ <i>Mostra-me...</i> ”              | <b>Cotação</b> |
| <b>Prancha 9</b>                             | <b>A menina a pintar a cadeira</b>              | (A)            |
|  | O rapaz a pintar a cadeira                      | (B)            |
|  | A menina a limpar a cadeira                     | (C)            |
|  | A menina a pintar um quadro                     | (D)            |
| <b>Prancha 10</b>                            | <b>O cavalo a comer a cenoura</b>               | (B)            |
|  | O cavalo a comer a erva                         | (A)            |
|  | O boi a comer a cenoura                         | (C)            |
|  | O cavalo a dormir na erva                       | (D)            |
| <b>Prancha 11</b>                            | <b>O homem a cortar o jornal</b>                | (D)            |
|  | O homem a ler o jornal                          | (A)            |
|  | O homem a cortar o cabelo                       | (B)            |
|  | A mulher a cortar o jornal                      | (C)            |
| <b>Objecto + Atributo + Local</b>            |   |                |
| <b>Prancha 12</b>                            | <b>O cão castanho na cama</b>                   | (A)            |
|  | O cão preto na cama                             | (C)            |
|  | O cão castanho na mesa                          | (D)            |
|  | O gato castanho na cama                         | (B)            |
| <b>Prancha 13</b>                            | <b>O livro azul na mesa</b>                     | (B)            |
|  | O livro vermelho na mesa                        | (D)            |
|  | O copo azul na mesa                             | (C)            |
|  | O livro vermelho na cadeira                     | (A)            |
| <b>Prancha 14</b>                            | <b>A camisola suja no cesto</b>                 | (B)            |
|  | A camisola suja no chão                         | (A)            |
|  | As calças sujas no cesto                        | (C)            |
|  | A camisola limpa no cesto                       | (D)            |
| <b>Objecto + Locução Prepositiva + Local</b> |   |                |
| <b>Prancha 15</b>                            | <b>A mala em cima da mesa</b>                   | (D)            |
|  | A mala debaixo da mesa                          | (B)            |
|  | A caixa em cima da mesa                         | (C)            |
|  | A mala em cima da cadeira                       | (A)            |
| <b>Prancha 16</b>                            | <b>O lápis dentro do copo</b>                   | (C)            |
|  | O lápis dentro da caixa                         | (B)            |
|  | O pente dentro do copo                          | (A)            |
|  | O lápis fora do copo                            | (D)            |

|                                 |   |     |
|---------------------------------|---|-----|
| <b>Prancha 17</b>               | <b>O cão atrás da árvore</b>                        | (B) |
|                                 | O cão à frente da árvore                            | (A) |
|                                 | O gato atrás da árvore                              | (C) |
|                                 | O cão atrás da casa                                 | (D) |
| <b>Agente + Acção + Objecto</b> |   |     |
| <b>Prancha 18</b>               | <b>A menina a empurrar o rapaz</b>                  | (A) |
|                                 | A menina a empurrar o carrinho                      | (B) |
|                                 | O rapaz a empurrar a menina                         | (C) |
|                                 | A menina a beijar o rapaz                           | (D) |
| <b>Prancha 19</b>               | <b>O elefante a agarrar o homem</b>                 | (D) |
|                                 | O elefante a agarrar a menina                       | (B) |
|                                 | O homem a agarrar o elefante                        | (C) |
|                                 | O elefante a pisar o homem                          | (A) |
| <b>Prancha 20</b>               | O pai a lavar o filho                               | (A) |
|                                 | O filho a lavar o pai                               | (B) |
|                                 | O pai a lavar o cão                                 | (C) |
|                                 | O pai a vestir o filho                              | (D) |
|                                 | O homem que está a escovar o cão é gordo            | (B) |
| Prancha 22                      | <b>A menina que está a pintar a escada é alta</b>   | (A) |
|                                 | A menina que está a pintar a escada é baixa         | (B) |
| Prancha 23                      | <b>O cavalo que está ver o esquilo é castanho</b>   | (A) |
|                                 | O cavalo que está ver o esquilo é preto             | (B) |
| <b>FRASES PASSIVAS</b>          |   |     |
| Prancha 24                      | O rapaz foi molhado pela rapariga                   | (A) |
|                                 | A rapariga foi molhada pelo rapaz                   | (B) |
| Prancha 25                      | <b>O pai está a ser penteado pelo filho</b>         | (A) |
|                                 | O filho está a ser penteado pelo pai                | (B) |
| Prancha 26                      | <b>O elefante está a ser empurrado pelo touro</b>   | (A) |
|                                 | O touro está a ser empurrado pelo elefante          | (B) |
| <b>EXPRESSÕES CORRELATIVAS</b>  |   |     |
| Prancha 27                      | <b>Nem o livro nem o copo estão em cima da mesa</b> | (A) |
|                                 | Livro no chão e copo na mesa                        | (B) |
|                                 | Livro e copo na mesa                                | (C) |

|            |   |       |
|------------|---|-------|
|            | Copo na mesa e livro no chão                                  | (D)   |
| Prancha 28 | <b>Não só a mala mas também a caixa estão debaixo da mesa</b> | (C)   |
|            | Caixa debaixo da mesa e mala ao lado                          | (B)   |
|            | Mala e caixa em cima da mesa                                  | (A)   |
|            | Mala debaixo da mesa e caixa ao lado                          | (D)   |
| Prancha 29 | <b>Tanto o porco como o cão estão em cima da cama</b>         | (D)   |
|            | Porco no chão e cão na cama                                   | (B)   |
|            | Porco na cama e cão no chão                                   | (C)   |
|            | Porco e cão no chão   | (A)   |
|            |   | Total |

## PARTE II: EXPRESSÃO

### 4. Vocabulário

#### 4.1.Objectos

| <b>Objectos 1</b> | Instrução: “o que é isto?” | <b>Cotação</b> |
|-------------------|----------------------------|----------------|
| 1                 | Colher                     |                |
| 2                 | Pente                      |                |
| 3                 | Cadeira                    |                |
| 4                 | Pato                       |                |
| 5                 | Menina ou boneca           |                |
| 6                 | Carro                      |                |
| 7                 | Chave                      |                |
| 8                 | Lápis                      |                |
| 9                 | Calças                     |                |
| 10                | Mesa                       |                |
| 11                | Copo                       |                |
| 12                | Árvore                     |                |
|                   |                            | <b>Total</b>   |

#### 4.2.Imagens

| <b>Prancha 1</b> | Instrução: “o que é isto?” | <b>Cotação</b> |
|------------------|----------------------------|----------------|
| 1                | Árvore                     |                |

|                  |   |              |
|------------------|---|--------------|
| 2                | Elefante  |              |
| 3                | Maçã  |              |
| <b>Prancha 2</b> |   |              |
| 4                | Óculos  |              |
| 5                | Escova  |              |
| 6                | Garfo   |              |
| <b>Prancha 3</b> | Instrução: “ <i>O que é que ele/ela está a fazer?</i> ”           |              |
| 7                | Dormir  |              |
| 8                | Comer   |              |
| 9                | Escrever/Pintar   |              |
| <b>Prancha 4</b> |   |              |
| 10               | Regar   |              |
| 11               | Correr  |              |
| 12               | Chorar  |              |
| <b>Prancha 5</b> | Instrução: “ <i>Esta chave é pequena e esta é...</i> ”            |              |
| 13               | Grande  |              |
|                  | Instrução: “ <i>Esta roupa está... e esta está...</i> ”           |              |
| 14               | Molhada   |              |
| 15               | Seca  |              |
| <b>Prancha 6</b> | Instrução: “ <i>Este carro está aqui perto mas este está...</i> ” |              |
| 16               | Longe   |              |
|                  | Instrução: “ <i>Olha para os copos, este está... e este?</i> ”    |              |
| 17               | Vazio   |              |
| 18               | Cheio   |              |
|                  |   | <b>Total</b> |

## 5. Frases Absurdas

|   |   |              |
|---|---|--------------|
|   | Instrução: “Ouve com atenção. Vou dizer umas frases e tu dizes se está bem ou mal!” Se a criança não justificar, perguntar porque está mal. | Cotação      |
| 1 | Os patos ladram/fazem ão-ão   |              |
| 2 | As cadeiras voam  |              |
| 3 | A bola morde  |              |
|   |   | <b>Total</b> |

## 6. Constituintes Morfossintáticos

|  |  |                |
|--|--|----------------|
|  |  | <b>Cotação</b> |
|--|--|----------------|

|                          |   |   |
|--------------------------|---|---|
| <p><b>Prancha 30</b></p> | <p>1. “<i>Olha tantos brinquedos que o menino tem aqui</i>”. Apontar para os brinquedos e dizer: “<i>aqui estão dois... e aqui dois... e aqui dois...</i>”<br/>leões      carros      pincéis<br/>bolas</p> <p>2. “<i>Olha, esta mãe tem um menino ao colo, ela vai dar um ursinho ao menino. A mãe está a tirar o urso, mas o menino não quer o urso e ele disse: ó mãe, eu gosto mais...</i>”</p> <p>3. <i>Onde é que a mãe vai arrumar o urso?</i><br/>Se a criança responder apontando ou dizendo “<i>aqui</i>”, insistir “<i>aqui onde?</i>”</p> | <p>Plural regular: 1</p> <p>Plural especial: 1</p> <p>Preposição: 1</p> <p>Preposição: 1</p>  |
| <p><b>Prancha 31</b></p> | <p>1. “<i>A menina está muito contente, ela faz anos. O que é que está a acontecer aqui?</i>”</p> <p>2. “<i>Para quem é o presente?</i>”</p>  | <p>Preposição “a” (à): 1</p> <p>Objecto directo: 1</p> <p>Objecto indirecto: 1</p> <p>Preposição “para”: 1</p>  |
| <p><b>Prancha 32</b></p> | <p>1. “<i>O menino está sentado à mesa e a mãe não está contente porque ele tem as mãos sujas. Eu acho que ele tem...</i>”</p> <p>2. “<i>O menino quer ir brincar. A mãe diz: só se tu...</i>”</p> <p>3. <i>Esta menina ainda está a comer, mas a mãe já...</i></p> <p>4. <i>Os meninos pedem para ir brincar para a rua. “ Ó mãe nós...”</i></p>   | <p>Conjunção “que”;</p> <p>Preposição “de”: 1</p> <p>Futuro Condicional: 1</p> <p>Pretérito Perfeito, 3’ps: 1</p> <p>Presente 2’pp: 1</p>   |
| <p><b>Prancha 33</b></p> | <p>1. “<i>O que é que aconteceu aos lápis e cadernos?</i>”</p> <p>2. “<i>E de quem são os livros?</i>”</p> <p>3. “<i>O que é que aconteceu à mochila?</i>”</p>  | <p>Flexão verbal 3’pp: 1</p> <p>Preposição <i>do, deste, dele</i>: 1</p> <p>Flexão verbal na 2’ps: 1</p> <p>Pronome reflexo/ participio passado, conjugado no pretérito perfeito: 1</p> |
|                          |   | <p><b>Total</b></p>   |

## 7. Intenções Comunicativas

| <b>Prancha 34</b>              |   | <b>Cotação</b> |
|--------------------------------|---|----------------|
| <b>Cumprimentar 1</b>          | (Situação na imagem: Menino a entrar na sala)<br>Instrução: <i>“O menino chegou agora. O que é que ele deve dizer?”</i>   |                |
| <b>Pedir Clarificações 2</b>   | (Situação da imagem: Professora a falar com menino sentado à mesa sozinho)<br>Instrução: <i>“A professora está a explicar ao menino o que ele tem que fazer, mas ele não percebeu muito bem. O que é que ele deve dizer?”</i>         |                |
| <b>Pedir Autorização 3</b>     | (Situação na imagem: Menino a apontar para a porta)<br>Instrução: <i>“Este menino quer ir à casa de banho. O que é que ele deve dizer?”</i>   |                |
| <b>Pedir Informação 4</b>      | (Situação na imagem: Grupo de 3 meninos, dois a olhar para uma construção e um a mostrar o seu desenho)<br>Instrução: <i>“O menino fez um castelo com legos e este menino quer saber como ele o fez. O que é que ele deve dizer?”</i> |                |
| <b>Expressar Sentimentos 5</b> | (Situação na imagem: mesma que anterior)<br>Instrução: <i>“O menino está triste. O que é que o amigo lhe deve dizer?”</i>   |                |
| <b>Chamar a Atenção 6</b>      | (Situação na imagem: mesma que anterior)<br>Instrução: <i>“O menino quer mostrar o desenho dele, mas ninguém está a olhar. O que é que ele deve dizer?”</i>   |                |
|                                |   | <b>Total</b>   |

## Anexo B

### Folha de Registo da Escala de Percepção dos Comportamentos de Vinculação – Professores (Dias et al., 2008)

Código: \_\_\_\_

#### PCV-P

Pedro Dias

Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa

Isabel Soares & Teresa Freire

Departamento de Psicologia- Universidade do Minho

**Instruções:** Este questionário procura avaliar a sua opinião acerca de um conjunto de comportamentos que o(a) seu aluno(a) pode ter apresentado ou apresenta na relação que estabelece consigo. A maior parte das afirmações referem-se a comportamentos que a criança pode apresentar com o/a professor/a ou com os colegas. Relativamente a cada uma das afirmações abaixo, coloque uma cruz no número que melhor corresponda à forma como o(a) seu aluno(a) se tem comportado nos últimos meses:

- 1= totalmente diferente deste(a) aluno(a)
- 2= um pouco diferente deste(a) aluno(a)
- 3= nem parecido nem diferente deste(a) aluno(a)
- 4= um pouco parecido com este(a) aluno(a)
- 5= totalmente parecido com este(a) aluno(a)

|    |   |   |   |   |   |   |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 1  | Quando este(a) aluno(a) está aflito(a) ou preocupado(a), aceita que eu o(a) conforte.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2  | Este(a) aluno(a) aceita restrições relacionadas com a sua segurança (p. ex., não sair do recinto da escola, não saltar muros...)    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3  | Este(a) aluno(a) fala comigo acerca de preocupações que tem sobre o relacionamento dele(a) com outras pessoas (p.ex., com colegas). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4  | Este(a) aluno(a) diz coisas para me magoar.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5  | Este(a) aluno(a) demonstra espontaneamente afecto por mim.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6  | Este(a) aluno(a) esconde de mim as experiências más que teve, com medo de ser culpado(a) por elas.                                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7  | Este(a) aluno(a) é frio(a) e indiferente em relação a mim.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8  | Este(a) aluno(a) tem facilidade em estabelecer relações de amizade com os colegas.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9  | Este(a) aluno(a) ameaça portar-se mal.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10 | Quando confrontado(a) com uma situação de dificuldade, este(a) aluno(a) procura ajuda junto de mim, se tal for necessário.          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

|    |   |   |   |   |   |   |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 11 | Este(a) aluno(a) demonstra comportamentos de hostilidade e agressividade em relação aos colegas mais fracos e indefesos.              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12 | Este(a) aluno(a) mostra interesse em obter a minha aprovação quando consegue fazer alguma coisa pela primeira vez.                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13 | Depois deste(a) aluno(a) apanhar um susto ou estar aflito, acalma-se depressa tendo contacto físico comigo.                           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14 | Este(a) aluno(a) esconde de mim erros e acidentes que viveu, com medo que eu não goste mais dele(a).                                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15 | Este(a) aluno(a) não tem medo de fazer alguma coisa quando eu lhe digo que é seguro ou que não há problemas.                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16 | Este(a) aluno(a) gosta que o(a) deixem sozinho(a) quando está com problemas (triste, chateado(a), etc.)                               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17 | Este(a) aluno(a) procura-me quando está ferido(a) ou magoado(a).  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18 | Este(a) aluno(a) procura resolver de forma não violenta os problemas com colegas agressivos.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19 | Este(a) aluno(a) confia-me situações em que é excluído(a) pelos outros.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20 | Quando a turma vai passear para um local pela primeira vez, este(a) aluno(a) mostra-se interessado(a) em conhecê-lo.                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21 | Este(a) aluno(a) grita comigo, com raiva.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22 | Este(a) aluno(a) pede-me ajuda quando está aflito(a) ou tem problemas.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23 | Este(a) aluno(a) é capaz de controlar os seus impulsos quando a situação o exige (p.ex., quando eu lhe chamo a atenção).              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24 | Este(a) aluno(a) gosta de me contar experiências positivas ou divertidas que aconteceram com ele(a).                                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25 | Este(a) aluno(a) fica zangado(a) comigo durante muito tempo.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26 | Quando este(a) aluno(a) aprende algo de novo, mostra-se curioso(a) por aprender mais acerca desse assunto (p.ex., fazendo perguntas). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27 | Este(a) aluno(a) é capaz de controlar as suas emoções quando tal é necessário (p.ex., quando os colegas "peguilham" com ele(a)).      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28 | Este(a) aluno(a) demonstra uma grande distância emocional relativamente aos colegas.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

**Muito obrigado pela sua colaboração!**

**Anexo C**  
**Questionário Sociodemográfico**

**1.Designação do Elemento da Amostra:** \_\_\_\_\_

**2.Caraterização Sociodemográfica da Criança:**

2.1.Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

2.2.Sexo:                    Masculino                     Feminino

2.3.Localização:        Rural                     Urbano

2.4.Tipo de Instituição:    Jardim-de-Infância                     CAT

2.4.1.Duração da Institucionalização no CAT: \_\_\_\_m (à data da recolha dos dados)

**3.Caraterização Sociodemográfica dos Pais e do Agregado Familiar:**

3.1.Idade do Pai: \_\_\_\_\_                    Idade da Mãe: \_\_\_\_\_

3.2.Escolaridade (assinalar com um X a opção correta):

| <b>Pai</b>        |  | <b>Mãe</b>        |  |
|-------------------|--|-------------------|--|
| Sem Escolaridade  |  | Sem Escolaridade  |  |
| 4º Ano            |  | 4º Ano            |  |
| 6º Ano            |  | 6º Ano            |  |
| 9º Ano            |  | 9º Ano            |  |
| 12º Ano           |  | 12º Ano           |  |
| Curso Tecnológico |  | Curso Tecnológico |  |
| Bacharelato       |  | Bacharelato       |  |
| Licenciatura      |  | Licenciatura      |  |
| Mestrado          |  | Mestrado          |  |
| Doutoramento      |  | Doutoramento      |  |

3.3.Situação Profissional (assinalar com um X a opção correta):

| <b>Pai</b>   |  | <b>Mãe</b>   |  |
|--------------|--|--------------|--|
| Empregado    |  | Empregada    |  |
| Desempregado |  | Desempregada |  |

3.4.Profissão:

Pai: \_\_\_\_\_

Mãe: \_\_\_\_\_

3.5.Algum dos pais manifesta alguma deficiência?                    Sim                     Não   
3.5.1.Se sim, de que tipologia?                    Física                     Cognitiva

3.6.Comportamentos de Dependência?                    Sim                     Não   
3.7.1.Se sim, quem os manifesta?                    Pai                     Mãe   
3.7.2.De que tipo?                    Álcool                     Drogas

3.7.A criança tem irmãos?                    Sim                     Não

3.6.1.Se sim, quantos? \_\_\_\_\_

3.6.2.Quais as suas idades? \_\_\_\_\_

**Anexo D**  
**Consentimento Informado**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, Ana Francisca Menezes Rodrigues Ferreira, licenciada em Terapia da Fala e mestranda em Intervenção Psicossocial em Crianças e Jovens em Risco, pela Escola Superior de Educação de Viseu, do Instituto Politécnico de Viseu, venho por este meio solicitar a sua autorização, no sentido de realizar recolha de dados para fins de investigação que sirvam de suporte à realização do meu Projeto de Investigação.

O objetivo central da minha investigação prende-se com o facto de **conhecer a influência que a negligência pode ter no desenvolvimento linguístico e na vinculação de crianças em idade pré-escolar.**

Especifico, desde já, que os dados recolhidos com a avaliação ao seu Educando serão para inclusão no **grupo de comparação da investigação**. Assim, o procedimento em causa é a realização do *Teste de Avaliação da Linguagem na Criança*, com duração máxima entre 30 a 45 minutos, do preenchimento, por parte do Educador, da *Escala de Percepção dos Comportamentos de Vinculação* e do preenchimento, feito por mim, de um questionário sociodemográfico.

Apresento a garantia expressa de liberdade de recusar que o seu Educando participe ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado. Por motivos éticos e deontológicos, assumo desde já que os dados recolhidos serão mantidos em estrita confidencialidade e, em momento algum, os participantes serão identificados.

Certa de que obterei por parte de V.<sup>a</sup> Exa. autorização para a realização desta investigação, coloco-me à disposição para qualquer esclarecimento, sendo o meu contacto o 963425268 e o meu correio eletrónico o ana\_fmr\_ferreira@hotmail.com.

Grata pela atenção dispensada

Com os melhores cumprimentos

---

Ana Francisca Menezes Rodrigues Ferreira

## CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_,  
Encarregado(a) de Educação de \_\_\_\_\_,  
concordo que o meu Educando participe, como sujeito do grupo de controlo no estudo que tem como objetivo conhecer a influência que a negligência pode ter no desenvolvimento linguístico e na vinculação de crianças em idade pré-escolar.

Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

\_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_, de 2014

---

Assinatura do Encarregado de Educação

**Anexo E**  
**Pedido de Colaboração (exemplo)**

Ana Francisca Menezes Rodrigues Ferreira  
Rua Padre João Miranda Ascenso, N.º 32 B – R/C Direito  
3840 – 380 Vagos, Aveiro

Aveiro, 7 de julho de 2014

Exmo Sr. Diretor [REDACTED]

Eu, Ana Francisca Menezes Rodrigues Ferreira, licenciada em Terapia da Fala e mestranda em Intervenção Psicossocial em Crianças e Jovens em Risco, pela Escola Superior de Educação de Viseu, do Instituto Politécnico de Viseu, venho por este meio solicitar a colaboração da valência do Jardim de Infância, [REDACTED], no sentido de realizar a recolha de dados para fins de investigação que sirvam de suporte à realização do meu Projeto de Investigação.

O objetivo central da minha investigação prende-se com o facto de conhecer a influência que a negligência pode ter no desenvolvimento linguístico e vincutivo das crianças em idade pré-escolar. A recolha de dados efetuada no [REDACTED] serve para o grupo de controlo que a investigação obriga.

Por motivos éticos e deontológicos, assumo desde já que os dados recolhidos serão mantidos em estrita confidencialidade e, em momento algum, os participantes serão identificados, acrescentando-se ainda, sob compromisso de honra, que o funcionamento da Instituição nunca será posto em causa.

Certa de que obterei por parte de V.ª Exa. autorização para a realização desta investigação, coloco-me à disposição para qualquer esclarecimento, sendo o meu contacto o 963425268 e o meu correio eletrónico o ana\_fmr\_ferreira@hotmail.com.

Grata pela atenção dispensada

Aguardo deferimento

Com os melhores cumprimentos

Ana Francisca Menezes Rodrigues Ferreira

## Anexo F

### Resposta ao Pedido de Autorização da Escala de Perceção dos Comportamentos de Vinculação – Professores (Dias et al., 2008) para Fins de Investigação

RE: Pedido de Autorização para utilização da Escala de Avaliação da Perceção do Comportamento de Vinculação da Criança para Professores (PCV-P) ↑ ↓ ×



Pedro Dias (pdias@porto.ucp.pt) 07-10-2014 Documentos

Para: ana ferreira

Cc: pdiasbsent@gmail.com

Bom dia,

Autorizo a utilização da escala (PCV-P) no âmbito exclusivo do estudo que está a desenvolver.

Não sei se necessita de aceder à escala e às normas de cotação.

Quanto aos estudos mais recentes, envio em anexo capítulo datado de 2008, onde são sumarizados os trabalhos mais relevantes feitos com a PCV-M e com a PCV-P.

Estou ao dispor para esclarecimentos adicionais.

Votos de um bom trabalho,

Pedro Dias