

Diana Raquel Pires Neiva

A repercussão das perturbações da fala e da linguagem, em crianças de idade pré-escolar, na aprendizagem da leitura e escrita – perspetiva de Educadores de Infância



Viseu, 2019.

Diana Raquel Pires Neiva

A repercussão das perturbações da fala e da linguagem, em crianças de idade pré-escolar, na aprendizagem da leitura e escrita – perspetiva de Educadores de Infância

Trabalho de Projeto em Educação Especial

Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor

Trabalho efetuado sob a orientação da Professora Doutora Esperança Ribeiro e coorientação da Professora Doutora Susana Amante

Viseu, 2019.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Diana Raquel Pires Neiva, n.º 11943, do Curso de Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, declara, sob compromisso de honra, que o Trabalho de Projeto é inédito e foi especialmente concebido para o efeito.

Viseu, 14 de janeiro de 2019.

A aluna, _____

Agradecimentos

O culminar deste percurso académico assume relevo não só na vertente académica como pessoal. Sou uma pessoa constantemente grata por estar rodeada pelas melhores e maiores pessoas do mundo. Neste sentido sinto necessidade de agradecer àqueles que, mais do que me acompanharem nesta demanda, me apoiaram e demonstraram que as dificuldades nada são mais do que oportunidades para sermos melhores.

À minha orientadora, Professora Doutora Esperança Ribeiro, e coorientadora, Professora Doutora Susana Amante, pela orientação assertiva e eficaz e pela disponibilidade e apoio para a concretização deste estudo.

Aos meus Pais, que são o meu maior pilar, que me ensinaram a viver em plenitude e que os sonhos podem e devem ser alcançados. O esforço quotidiano que fazem para que eu concretize os meus objetivos está sempre presente em mim e serei eternamente grata por isso e por me ensinarem o significado de amar e ser amado.

Ao João, o meu irmão, que mesmo não podendo estar sempre presente exhibe uma preocupação e apoio constante, que me capacitam para não desistir.

À Raquel, a minha irmã, que mesmo com comunicação limitada fez de mim o que sou hoje. As suas dificuldades instigaram e inspiraram o meu percurso. Por ti vou fazer o melhor que sei e lutarei sempre para melhorar a qualidade de vida de pessoas com dificuldades.

À minha família “Pã-Pã” que me criaram no amor dos laços de sangue e me deram uma infância repleta de experiências e oportunidades. Obrigada Padrinho e Ua por serem os meus avós (em todo o amor e carinho que a palavra representa) e obrigada Madrinha e Zé por se preocuparem e pelo orgulho que sei que têm em mim.

Aos meus amigos de vida, Cristela, Joana, Ana, João B., Luís, Diana, João Z., João M., Tânia, Ricardo, Pedro e Tiago M. que têm neles o maior e melhor sentido de amizade e que pela sua diversidade de personalidades me ensinam constantemente o valor da compreensão e da partilha. O amor que sinto por todos vocês não é dimensionável e são o meu orgulho constante.

À Ana, Joana e Bruna amigas de (per)curso que mantêm vivas as memórias e os ensinamentos que fizemos juntas nos “melhores anos das nossas vidas”. À Gena e Carolina que tiveram sempre uma palavra de apoio e me deram a mão nas horas de maior austeridade pessoal.

À Sandrina a quem devo o sucesso do meu percurso profissional. Foi e será uma mentora para toda a minha vida, pela sua força e alegria constante. Mais do que um exemplo, sinto-a como uma amiga que me ensinou a conhecer as minhas capacidades. À Catarina e Tatiana, grandes amigas que a vida profissional e escolar me trouxe. Pelas partilhas, gargalhadas e coragem que me foram depositando ao longo destes anos.

Por último, ao meu amor maior, o meu Tiago. Amor esse que me fez crescer e viver na compreensão, carinho e motivação constante. A ele que nunca duvidou que eu era capaz. O orgulho e respeito que nutre pelas minhas conquistas dão-me força para continuar e certificam-me que o melhor de mim ainda está para vir.

Resumo

A comunicação é essencial ao ser humano tendo uma correlação direta com o desempenho pessoal, social e escolar da criança. O seu vínculo estreito com a linguagem e fala adquire uma dimensão complexa e interdisciplinar. Neste contexto, o conhecimento da criança ultrapassa a sua dimensão psicológica e motora, debruçando-se sobre áreas do desenvolvimento cognitivo e linguístico cuja definição envolve não só os processos cerebrais como o ambiente linguístico em que a criança se encontra.

O presente estudo concentra-se no papel dos educadores de infância durante o processo de aquisição e desenvolvimento da criança ao nível da potenciação dos conhecimentos linguísticos, da deteção de alterações nesta esfera e da valorização do desenvolvimento integrado e adequado para futuras aprendizagens formais (como a leitura e escrita). Neste sentido, foi construído um inquérito por questionário de autopreenchimento dirigido a educadores de infância. A amostra consistiu nos educadores de infância que exerceram funções em jardins de infância pertencentes ao Agrupamento de Escolas Viseu Norte.

Observaram-se diferenças na análise das características, estratégias e objetivos relativos às perturbações da fala e/ou linguagem, inferindo-se que o conhecimento e preparação para atuar com crianças que apresentem dificuldades de fala e/ou linguagem não é uniforme e consistente.

Palavras-Chave: Comunicação; Linguagem; Fala; Educador de Infância; Leitura; Escrita

Abstract

Communication is essential to the human being and have a direct correlation with the child personal, social and school performance. Have a straight connection with language and speech that acquires a complex and interdisciplinary dimension. In this context, children's knowledge goes beyond their psychological and motor dimensions, including the cognitive and linguistic development whose definition involves not only the brain processes but also the linguistic environment. The present study focuses on the role of early childhood educators in the process of acquiring and developing the child in terms of empowering language skills, detecting changes in language skills, and valuing integrated development appropriate for future formal learning (such as reading and writing). In this sense, a self-fulfillment questionnaire survey was designed for educators. The sample consisted of the kindergarten teachers who worked in kindergartens belonging to the Viseu Norte Grouping of Schools.

Differences in the analysis of characteristics, strategies and objectives related to speech and / or language disorders were observed, and it was concluded that knowledge and preparation to deal with children who present speech and / or language difficulties are not uniform and consistent.

Key-words: Communication; Language; Speech; childhood teacher; Reading; Writing

Índice Geral

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Abstract	iii
CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO	1
1. Introdução	1
1.1. Motivação.....	1
1.2. Estrutura	2
CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
1. Teorias do Desenvolvimento da Linguagem.....	4
2. Comunicação, Linguagem e Fala.....	8
2.1. Comunicação.....	8
2.2. Linguagem	12
2.3. Fala.....	18
3. Marcos do desenvolvimento normativo	21
4. Perturbações da Comunicação, Linguagem e Fala	36
4.1. Perturbação da Linguagem.....	38
4.2. Perturbação da Fala.....	39
5. Linguagem Oral e Linguagem Escrita	41
6. A intervenção Precoce.....	45
7. Comunicação, Linguagem e Fala no Jardim de Infância.....	47
8. O Papel do Educador de Infância nas alterações da fala e/ou linguagem .	52
CAPITULO III – METODOLOGIA EMPÍRICA.....	62
1. Metodologia.....	63
1.1. Definição do problema	63
1.2. Objetivos do Estudo	63
1.3. Tipo de Investigação.....	63
1.4. Técnicas e Instrumentos de Pesquisa	64
1.5. Amostra e justificação da sua escolha	64
1.6. Procedimentos	65
1.7. Análise e Tratamento dos Dados	66
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	67

1. Apresentação dos resultados	67
2. Discussão de Resultados	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	89
ANEXOS	106
Anexo A – Consentimento informado.....	106
Anexo B – inquérito por questionário.....	107

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Sinais de Alerta	35
Tabela 2 - Características da Linguagem Oral e Escrita	41

Índice de Figuras

Figura 1: Local de trabalho/intervenção atual	66
Figura 2 - Faixa etária com que trabalha atualmente	67
Figura 3: Alterações linguísticas verificadas	67
Figura 4: Diagnóstico Clínico das perturbações de fala e/ou linguagem	68
Figura 5 – Origem do conhecimento das alterações de fala e/ou linguagem	69
Figura 6: Definição de alterações de fala	69
Figura 7: Definição de alterações de linguagem	70
Figura 8: Período de desenvolvimento crítico para a comunicação	71
Figura 9: Importância dos sinais de alerta mencionados para a identificação de alterações de fala e/ou linguagem	72
Figura 10: Critérios para a (re) definição de objetivos	73
Figura 11: Profissionais que acompanham a criança com alterações de fala e/ou linguagem	73
Figura 12: Profissionais que acompanham a criança com alterações de fala e/ou linguagem	74
Figura 13: Estratégias mais pertinentes para o desenvolvimento da criança com alterações de fala e/ou linguagem	75
Figura 14: A importância das competências do desenvolvimento para a aprendizagem da leitura e escrita	76
Figura 15: Repercussões das dificuldades de fala e/ou linguagem	77

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO

1. Introdução

1.1. Motivação

Aprender a comunicar é uma das mais importantes e extraordinárias conquistas da infância, sendo esta definida como um “Processo ativo de troca de informação que envolve a codificação (ou formulação), a transmissão e a decodificação (ou compreensão) de uma mensagem entre dois, ou mais intervenientes.” (Sim-Sim, 1998, p. 21). Quando uma mensagem é transmitida, as pessoas utilizam, tipicamente, a linguagem - “Sistema complexo e dinâmico de símbolos convencionados, usado em modalidades diversas para [o homem] comunicar e pensar” (Sim-Sim, 1998, p. 22) - que, quer por meio da fala, da escrita, ou por signos, envolve um sistema convencional de signos arbitrários que transmite um significado (Bloom, 1983 citado por Deliberato, 2007).

A aquisição e desenvolvimento da linguagem e fala são fulcrais nos primeiros anos de vida, podendo ser considerados indicadores sensíveis da integridade do desenvolvimento da criança (Lima, Barbarini, Gagliardo, Arnais & Gonçalves, 2004). No decorrer da aquisição e desenvolvimento da linguagem e fala, as diferentes componentes da linguagem (função, forma e significado) são apreendidas simultânea e gradualmente, referindo-se estas aos diferentes domínios linguísticos da fonologia, semântica, sintaxe, morfologia e pragmática (Baird, 2008; Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

As alterações da linguagem e da fala classificam-se como os problemas mais comuns que afetam as crianças em idade pré-escolar, atingindo cerca de 3 a 15% das crianças (Baird, 2008; Law, Boyle, Harris, Harkness & Nye, 2000). De acordo com os seus estudos, Puyuelo e Rondal (2007) afirmam também que cerca de 10 a 15% das crianças apresentam alterações da comunicação nos primeiros anos de vida. A permanência de alterações no desenvolvimento linguístico e da fala aquando a entrada no 1º ciclo exibe diversas repercussões no quotidiano das crianças, incidindo ao nível da interação social, comportamento, na aprendizagem escolar (leitura, escrita e cálculo) (Beitchman & Brownlie, 2010; Young et al., 2002).

Segundo a Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro - Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (p.670) “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.” O educador de infância assume um papel preponderante não

só na estimulação das competências linguísticas como da detecção de eventuais alterações no desenvolvimento da linguagem compreensiva e expressiva (Sim-Sim et al., 2008).

Aquando da entrada no 1º ciclo, as estruturas sintáticas básicas e as regras essenciais de concordância devem estar adquiridas, no entanto, ocorrem diferenças individuais que podem marcar o sucesso da criança nas demandas escolares. Essas diferenças estão relacionadas com a extensão e riqueza lexical e com a compreensão e o uso de estruturas sintáticas complexas, dependendo, principalmente, da riqueza das interações linguísticas que a criança experienciou durante o seu desenvolvimento, o que confere ao JI (JI) uma responsabilidade particular (Sim-Sim et al., 2008). Neste sentido, tendo em conta que as crianças que frequentam o JI irão futuramente frequentar o 1º ciclo e que este tem exigências, que requerem capacidades linguísticas consolidadas (para a aprendizagem da leitura e da escrita), torna-se pertinente analisar o perfil de conhecimento que os educadores de infância apresentam sobre o desenvolvimento normativo e perturbações subjacentes, para que, no caso de se detetarem dificuldades nas áreas da linguagem e fala, se poder intervir, diminuindo-se as repercussões no desempenho social e escolar futuro.

O tema e a sua relevância surgiram com os conhecimentos e observações com as quais tenho contacto decorrentes da minha prática profissional. Neste contexto, deparei-me com uma situação generalizada de menorização e algum desconhecimento sobre as dificuldades no desenvolvimento da linguagem e fala e, principalmente, dessas repercussões aquando da aprendizagem da leitura e escrita, uma vez que são, fundamentalmente, priorizadas competências motoras e cognitivas, sendo as dificuldades de linguagem e fala, muitas vezes, categorizadas como “infantilidades”.

1.2. Estrutura

Apresentado transversalmente o tema do presente trabalho de projeto, incute-se a apresentação da sua estrutura. Este documento foi redigido no sentido de abranger as componentes investigativa, descritiva e fundamentalmente reflexiva sobre a perceção que os educadores de infância detêm sobre as perturbações da linguagem e/ou fala e respetiva repercussão na aprendizagem da leitura e da escrita.

O primeiro capítulo consiste essencialmente na apresentação que se encontra a ser explanada, nomeadamente a motivação, objetivos e estrutura que caracterizam a introdução.

O segundo capítulo baseia-se no enquadramento teórico no qual são abordadas várias temáticas relativas ao desenvolvimento da criança na sua esfera biológica, social,

psicológica e ambiental. Serão explanadas as teorias do desenvolvimento da linguagem, conhecimentos acerca das áreas da aquisição, desenvolvimento e perturbações da comunicação, linguagem e fala, os marcos do desenvolvimento normativo e respetivos sinais de alerta, conhecimentos sobre a linguagem oral e a linguagem escrita, sobre a intervenção precoce e, por último, acerca da comunicação e linguagem no contexto de JI.

No terceiro capítulo, podem ser encontradas informações relativas ao percurso metodológico, nomeadamente a definição do problema, o tipo de investigação, a amostra e variáveis, as técnicas e instrumentos de pesquisa, os procedimentos e a análise e tratamento de dados.

O quarto capítulo rege-se pela apresentação e discussão dos resultados obtidos através da aplicação do inquérito por questionário.

Por fim, do quinto capítulo constam as considerações e reflexões finais relativas aos resultados obtidos e à sua aplicabilidade.

CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Teorias do Desenvolvimento da Linguagem

Ao longo dos anos várias foram as perspectivas utilizadas para a explicação dos processos da aquisição e desenvolvimento da linguagem. As teorias explicativas da aquisição e desenvolvimento da linguagem procuram, essencialmente, compreender de que modo o meio, mecanismos comuns a outras capacidades que não a linguagem e o que existe de inato no ser humano, interferem com o desenvolvimento linguístico (Sim-Sim, 1998).

A perspectiva behaviorista, criada em 1932 defendida por Skinner e Watson, defendia que as crianças nasciam como *tábuas rasas* e tudo o que aprendiam era fruto de imitação e reforço. O desenvolvimento da linguagem ocorre de acordo com processos de aprendizagem, que a criança realiza por observação e por interação com o ambiente e com os pais/cuidadores. A linguagem é aprendida do mesmo modo que os outros tipos de comportamento, através do condicionamento operante e da aprendizagem por observação, sendo que o comportamento verbal faz parte do meio envolvente da criança, tendo esta que possuir estímulos que a façam emitir sons vocálicos para, posteriormente, conseguir associá-los a comportamentos vocais a recompensas (Sim-Sim, 1998). Define-se condicionamento operante como a aprendizagem em que o sujeito é capaz de reproduzir um comportamento que foi reforçado ou de eliminar outro em que foi punido. Este reforço é uma consequência da repetição desse mesmo procedimento, que poderá ser positivo ou negativo que, no primeiro caso ocorre quando se dá uma recompensa, no segundo quando se retira algo que o indivíduo não gosta. Por sua vez, a punição elimina um comportamento através da retirada de algo desejável. Contudo, o objeto de interesse dos behavioristas não é o conhecimento linguístico, mas sim a realização verbal (Sim-Sim, 1998). Assim, nesta teoria não são considerados mecanismos específicos para o desenvolvimento da linguagem, pelo que o meio tem o papel mais importante servindo de modelo que as crianças desenvolvam a comunicação oral. Assim, o comportamento verbal das crianças é formatado por associações estímulo-resposta ou por reforços positivos, de forma a encorajar a imitação e a produção do comportamento ouvido. A aprendizagem de frases é explicada do seguinte modo: a criança ouve frases e usa-as como modelo para criar frases com a mesma estrutura (Sim-Sim, 1998). Assim sendo, constata-se que é ignorado a contribuição da compreensão e da cognição para a aquisição da linguagem, bem como a natureza generativa da linguagem e a criatividade linguística.

A teoria inatista defendida por Chomsky não atribui um papel determinante apenas ao meio. Esta teoria ressalva que todas as crianças nascem com uma predisposição para a linguagem (Chomsky, 1959 citado por Ambulante, 2008), que contempla um conjunto de componentes básicas ou princípios gerais herdados e inscritos geneticamente nos seres humanos e procedimentos que permitem descobrir como os princípios gerais se aplicam à língua materna da criança, necessitando apenas que o meio as estimule para que o desenvolvimento ocorra. Esta exposição possibilita de forma inconsciente o desenvolvimento de competências linguísticas como o resultado de um processo de aquisição e não de aprendizagem. O desenvolvimento da criança ocorre porque a mesma se encontra geneticamente preparada para detetar, no seu meio envolvente, as normas que lhe permitem construir o seu desenvolvimento global, pelo que o desenvolvimento da linguagem é universal e ocorre devido à maturação biológica. Assim, ao serem expostas às produções linguísticas que o meio lhes fornece, as crianças parecem formular hipóteses acerca das categorias e relações subjacentes à linguagem e testá-las através do seu uso, porque nasce preparada para todo este processo. As crianças apresentam uma organização mental/ programação genética que lhes permite adquirir as regras linguísticas do meio a que são expostas e, independentemente da língua a que são expostas, todas passam por fases idênticas, ou seja, o desenvolvimento é universal e não está dependente da cognição. Os inatistas defendem que as crianças têm uma sensibilidade inata para os sons da língua, na medida em que estão aptas e conseguem distinguir a forma como o significado é representado no discurso que ouvem, permitindo que alcancem competências gramaticais básicas a partir das quais as palavras podem ser classificadas e combinadas para criar significado. Desta forma, utilizam o *input* linguístico para formular hipóteses e testá-las usando as regras gramaticais em novos contextos o que explica as padronizações que as crianças usam, mas que nunca ouviram na fala do adulto (Sim-Sim, 1998).

A teoria cognitivista- criada por Piaget em 1974– defende que o desenvolvimento ocorre pela interação entre o desenvolvimento biológico, as aquisições da criança com o meio e o desenvolvimento da sua inteligência (Silva, 2006). O desenvolvimento linguístico depende do desenvolvimento da cognição, estando o primeiro dependente do segundo, pelo que a linguagem se desenvolve devido à maturação cognitiva, seguindo a evolução das estruturas cognitivas e ocorre por etapas sequencialmente fixas. A linguagem faz parte duma organização cognitiva pertencente a mecanismos sensoriomotores, baseados na função semiótica de que a linguagem é uma das suas manifestações (Sim-Sim, 1998). Com o aumento da capacidade de operatividade e de espaço de armazenamento, as estruturas linguísticas modificam-se (Sim-Sim, 2008a). A partir da informação linguística fornecida pelo meio, dá-se a assimilação da informação pelo cérebro às estruturas já

existentes e, posteriormente, a acomodação das estruturas, de forma a integrar a nova informação linguística. Piaget dividiu o desenvolvimento em estádios e para que a criança evolua de um estágio para o outro, precisa de se adaptar às novas situações pelas quais é confrontada pelo meio, o que envolve dois diferentes processos – a assimilação e a acomodação. Ou seja, durante a exposição a uma nova situação, a criança vai adquirir informação, associando-a às estruturas cognitivas já existentes (primeiro processo) e, ao mesmo tempo, transforma-a em novos conhecimentos (segundo processo). Do equilíbrio entre estes dois processamentos, resulta o crescimento cognitivo. Para que estes processos ocorram, torna-se fundamental a interação da criança com os pares e com os adultos, visto que todas estas relações estimulam o desenvolvimento sócio afetivo e cognitivo, promovendo, também, o desenvolvimento da autonomia (Sim-Sim, 1998). Apesar de aceitar o papel de interação com o meio e a existência de fases de desenvolvimento, esta teoria não atribui a devida importância ao contributo dos aspetos sociais das experiências das crianças para o desenvolvimento da linguagem (Sim-Sim, 1998).

A teoria interacionista de Vygotsky assume que a aquisição da linguagem ocorre através da interação com o meio, através de processos de trocas sociais e mediação (Silva, 2006). A criança recebe instrumentos socioculturais do contexto que a rodeia, dando um particular enfoque à linguagem. A aquisição da linguagem e de outros sistemas de signos culturais é fundamental para a reformulação dos processos mentais elementares e na construção de processos mentais superiores, como o raciocínio, a resolução de problemas, a memórias e a atenção voluntária. Vygotsky considera que a aprendizagem se realiza através da interiorização que se caracteriza por um plano interpsicológico, baseado nas interações entre diferentes sujeitos e por um plano intrapsicológico apoiado na interiorização do que o indivíduo faz em relação aos processos. Neste contexto, o adulto assume um papel ativo e crucial durante o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, na medida que é responsável por orientar, estimular, regular e mediar as informações que a criança recebe do meio (Vygotsky, 1991).

Na perspetiva social, Bruner defende que a criança é um ser ativo na construção do seu conhecimento, atribuindo, também, um papel importante ao ambiente social e cultural em que se insere. Tavares e Alarcão (1992, p.70) mencionam que nesta teoria a linguagem é caracterizada como “uma ferramenta pela qual passam ou são trabalhados os valores, as ideologias, os padrões sociais, os costumes, as tradições, etc., de uma determinada cultura”. O desenvolvimento cognitivo integra dois processos: representação e integração da informação, sendo que o primeiro está ligado à ideia de que a criança representa aquilo que vai tomando conhecimento e o segundo diz respeito à capacidade

de relacionar conhecimentos anteriores com os que vai adquirindo. Este processo de construção do conhecimento designa-se por aprendizagem pela descoberta. Brunner considera que o educador tem um papel crucial em todo este processo, sendo necessária a criação de estratégias que despertem nas crianças a descoberta e a curiosidade, desenvolvendo o seu pensamento com o apoio do adulto.

A teoria Evolucionista surge influenciada por Darwin (Nowac & Komarova, 2001). O desenvolvimento da criança é resultado das características humanas e individuais de cada um, resultantes da interação de mecanismos genéticos e ecológicos, isto é, resulta de uma adaptação evolutiva entre o meio e as características genéticas individuais de cada um.

2. Comunicação, Linguagem e Fala

2.1. Comunicação

“Processo ativo 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).

A comunicação é entendida, de um modo geral, como um meio de transmitir uma informação entre indivíduos em determinado contexto (como família, escola, grupos, sociedade), numa partilha, que deve responder a códigos com determinadas regras e significações de modo a ser perceptível entre os interlocutores (Lima, 2011; Rigolet, 2000). É um vínculo da socialização e do desenvolvimento, uma vez que é na partilha social que o indivíduo se torna um cidadão da sociedade (Lafon, 1989). O desenvolvimento otimizado das competências comunicativas das crianças é considerado a base para uma comunicação bem sucedida ao longo da vida (Buckley, 2003).

Numa comunicação eficaz o recetor deve estar apto para integrar toda a informação sensorial transmitida (auditiva, visual e tátil) de forma a compreender o significado total da mensagem (Buckley, 2003). Neste sentido, os intervenientes têm que dominar um código comum - sistema convencionado de sinais que é usado na transmissão de uma mensagem (língua natural, gestos, braille, morse, entre outros) - e utilizar o canal - meio em que a mensagem é transmitida - apropriado à situação comunicativa (Sim-Sim, 2008a). A seleção da forma de comunicação está dependente do contexto, das necessidades e das capacidades, tanto do emissor como do recetor da mensagem.

A comunicação pode processar-se a um nível não-verbal ou verbal. Enquanto no primeiro, o significado dos símbolos está normalmente associado à cultura e à origem, na comunicação verbal os símbolos abstratos são utilizados para exprimir ideias e sentimentos (Canongia, 2005). A comunicação corresponde, então, a um processo complexo, espontâneo, natural e dinâmico de interação onde ocorre uma troca de informação constante entre dois, ou mais interlocutores (Franco, Reis & Gil, 2003; Sim-Sim, 1998), que vai muito além do objetivo de satisfazer as necessidades práticas da pessoa, pois contribui, quando significativa, para a saúde física e mental do indivíduo, tendo um papel fundamental na definição da sua identidade e na formação da base das

relações sociais (Adler, Rosenfeld & Proctor II, 2010). Downing (1999) menciona que as crianças começam a comunicar através de formas muito simples e depois com o crescimento vão desenvolvendo formas mais complexas, de acordo com as suas capacidades motoras e cognitivas, sendo que cada uma desenvolve um sistema de comunicação único, baseado nas suas necessidades individuais e nas suas capacidades para interagir com as pessoas e os objetos do seu ambiente. Este fenómeno é, então, a base da relação humana, sendo uma necessidade, devendo ser saudável e eficaz e valorizada como uma competência ou capacidade interpessoal (Araújo, Silva & Puggina, 2007).

Este processo é composto por componentes verbais (utilização da palavra escrita ou falada) e não-verbais - que reforçam, clarificam e/ou distorcem a mensagem – que se caracterizam por mecanismos paralinguísticos/supra-segmentais (ex.: entoação, pausas, velocidade, ritmo) e extralinguísticos/ não linguísticos (ex.: postura, gestos, expressões faciais) (Knapp & Hall, 2002; Sim-Sim, 1998). A comunicação verbal (CV) refere-se ao uso da linguagem tanto na vertente oral como na escrita e constitui a forma mais elaborada de comunicação, uma vez que o seu sistema linguístico é considerado o mais complexo dos códigos (Rigolet, 2006). Este sistema complexo respeita à estrutura constituída pelos sons e palavras e aos princípios e regras que orientam a sua combinação, utilizados nas modalidades oral e escrita (Sim-Sim, 2008a). Por outro lado, a comunicação não verbal (CNV) complementa a CV, qualificando a interação humana, dando-lhe emoções, sentimentos e características, não só para o recetor compreender a informação, mas também os sentimentos que esta tem subjacente. Contudo, pode também servir para substituir ou contradizer a CV (Araújo & Silva, 2009; Araújo et al., 2007). A CNV não é sempre realizada de forma consciente e que a pessoa deve, não só estar atenta à sua CNV, como à do interlocutor (Taylor, 1992 citado por Castro & Silva, 2001). Esta forma de comunicação é, então, um processo pelo qual são criadas ações intencionais ou não (por vezes que acompanha as palavras), normalmente, inconsciente e ambíguo, largamente influenciada pelas normas sociais e culturais da sociedade (Adler et al., 2010; Hickson et al., 2004 citado por Longoria, 2006). Todos os comportamentos não-verbais comunicam informação, sendo também caracterizados por possuírem um carácter preditor de relações (Adler et al., 2010). As capacidades que os indivíduos possuem neste âmbito estão relacionadas com uma perspetiva de personalidade na qual são focadas as diferenças individuais na capacidade de envio (codificação) – *expressividade não-verbal* -, receção (descodificação) – *sensibilidade não-verbal* - e regulação (organização) das mensagens não-verbais (Burgoon & Bacue, 2003; Riggio, 2006). Ainda associada às capacidades não-verbais encontra-se a *inteligência emocional* - construto multidimensional, que se refere à capacidade de regular e gerir as emoções

aquando da interação comunicativa, o que promove um crescimento emocional e intelectual (Mayer et al., 2000 citado por Riggio, 2006). Os comportamentos não verbais são classificados em: comportamentos cinestésicos (movimentos do corpo, comportamentos oculares - para onde, quando e por quanto tempo o indivíduo olha durante a interação-, expressões faciais - tristeza, surpresa, alegria, entre outras), paralinguagem (altura e intensidade da voz, pausa, ritmo, velocidade, entre outros traços) e aparência física (Knapp & Hall, 2005). Mais concretamente a CNV é estudada através da proxémia (1), da paralinguagem (2), da cinésia (3), das características físicas (4), da táctica/ toque (5) e de fatores do ambiente (6) (Araújo & Silva, 2009; Castro & Silva, 2001; Hinde, 1999; Moore, Hickson & Stacks, 2010).

(1) A proxémia diz respeito ao espaço físico entre duas pessoas e o uso desse mesmo espaço durante o ato comunicativo, seja o espaço pessoal ou territorial, podendo indicar o tipo de relação entre os interlocutores, mas pode também depender da cultura de cada um deles (Araújo & Silva, 2009; Castro & Silva, 2001; Moore et al., 2010);

(2) A paralinguagem, vai de encontro a qualquer som produzido pelo aparelho fonador que é utilizado durante o processo comunicativo, mas que não faça parte da fonética da língua usada. Estes sinais paralinguísticos fornecem características pessoais do emissor e/ou recetor, desde aspetos da personalidade, sentimentos, relação com o ouvinte ou autoconceito, conferindo emoções às informações verbais (Araújo & Silva, 2009; Castro & Silva, 2001; Moore et al., 2010);

(3) O termo cinésia vai ao encontro dos sinais emitidos pelo corpo durante a comunicação, sendo muitas vezes incluída na linguagem corporal. Os movimentos corporais, os gestos, o contacto ocular, a postura corporal e as expressões faciais são aspetos incluídos na cinésia. Estes aspetos são, normalmente, inconscientes e ajudam a transmitir informação sobre características únicas do emissor e/ou recetor (Araújo & Silva, 2009, Castro & Silva, 2001);

(4) As características físicas são a primeira mensagem não verbal passada na comunicação face a face. Os aspetos externos de uma pessoa traduzem a forma como ela quer ser vista e como quer ser tratada (ex: o vestuário, os acessórios, o cabelo) (Terciotti & Macarenco, 2009);

(5) A táctica/toque é um tipo de comunicação que analisa o ato de tocar o interlocutor e de se autotocar (Terciotti & Macarenco, 2009). O toque é utilizado para expressar os mais diversos sentimentos, tais como afeto, atração persuasão ou sedução. O autotoque pode expressar tensão interna e baixa

estima. A comunicação tátil está relacionada à cultura dos comunicadores (Terciotti & Macarengo, 2009);

(6) Os fatores do ambiente são a disposição dos objetos no espaço e as características do próprio espaço, como cor, forma e tamanho (Castro & Silva, 2001). O ambiente físico constitui-se no conjunto de medidas físicas: meio térmico, sonoro, vibratório e luminoso (Silva, 2008). A forma, cores, mobílias, bem como as delimitações de espaços, podem ou não facilitar as relações profissionais, aproximar ou distanciar as pessoas e colaborar no processo efetivo da comunicação (Silva, 2008). Num sentido mais amplo, o ambiente físico pode compreender tudo que rodeia uma pessoa, podendo instigar fortes sentimentos e atitudes, tanto positivas como negativas nos indivíduos (Silva, 2008).

O desenvolvimento da comunicação é gradual e permite que a criança se torne mais ativa e sofisticada na interação comunicativa (Sim-Sim et al., 2008; Zorzi & Hage, 2004). É através da comunicação que as crianças se tornam competentes e fluentes na língua materna e adquirem conhecimento acerca do mundo afetivo, físico e social (Sim-Sim et al., 2008). A comunicação traduz-se, então, no conhecimento do mundo, sendo reflexo de várias competências na criança, uma vez que para que esta ocorra é necessário existir uma combinação de diferentes competências, sociais (ser capaz de estabelecer tópicos de conversa com o interlocutor), motoras (ex.: expressão facial ou palavra produzida), sensoriais (visão, audição, entre outras) e cognitivas (memória de curto e de longo prazo, associação símbolo-referente) (Franco et al., 2003). Neste sentido, as competências cognitivas envolvidas na comunicação incluem a memória de curto e longo termo e a capacidade para estabelecer associações entre o símbolo e o seu representante. As capacidades sensoriais (audição, visão, tato) permitem que a criança perceba as tentativas de comunicação do outro, mostrem-lhe a existência de outras pessoas com quem comunicar e informações sobre situações e tópicos comunicativos e facilita a compreensão das relações entre o símbolo e o seu referente (Franco et al., 2003). As trocas comunicativas propiciam a compreensão da linguagem pela criança, nomeadamente, a atribuição de significado às emissões, à aprendizagem e, também, ao desenvolvimento cognitivo (Schwartzman, 2003).

Sim-Sim (1998) refere que o facto da CV se apoiar num sistema linguístico muito complexo, a torna a mais elaborada de entre todas as formas de comunicação utilizadas pelo Homem, sendo que este tipo de comunicação é específico do ser humano e conduz-nos à definição de linguagem enquanto "...sistema organizado de símbolos linguísticos, usados pelo ser humano para comunicar a um nível mais abstrato (...) É um conjunto

complexo de processos – resultado de uma certa atividade psíquica profundamente determinada pela vida social...” (Canongia, 2005, p.3).

O desenvolvimento da competência comunicativa é uma característica primordial para o desenvolvimento cognitivo e social de qualquer pessoa, ajudando na compreensão do mundo e das experiências que vivencia, bem como no controlo da sua vida social, emocional e na relação com os outros (Simms, 2007).

2.2. Linguagem

“Adquirir e desenvolver a linguagem implica muito mais do que aprender palavras novas, ser capaz de produzir todos os sons da língua ou de compreender e de fazer uso das regras gramaticais. É um processo complexo e fascinante em que a criança, através da interação com os outros, (re)constrói, natural e intuitivamente, o sistema linguístico da comunidade onde está inserida, apropriando-se da sua língua materna e, conseqüentemente, aprende acerca do mundo” (Sim-Sim et al., 2008, p.11). A aquisição e desenvolvimento da linguagem são fulcrais nos primeiros anos de vida, podendo ser considerados indicadores sensíveis da integridade do desenvolvimento da criança (Lima et al., 2004).

Em 1973, Collard (p.21) mencionou que “A linguagem propriamente dita é tão intimamente humana e condiciona de tal modo os múltiplos aspetos da vida do homem, da sociedade e da cultura, que parece impossível encará-la isoladamente. Por isso oferece tantas possibilidades de ser estudada dos mais diversos pontos de vista (...)”.

Já em 1982 a American Speech Language Speech Hearing Association [ASHA] (p.1) definiu linguagem como “(...) a complex and dynamic system of conventional symbols that is used in various modes for thought and communication”. Em relação às suas características verifica-se que:

- a) a linguagem se desenvolve dentro de contextos históricos, culturais e sociais específicos;
- b) a linguagem, enquanto comportamento governado por regras, é constituída por pelo menos cinco subsistemas: a fonologia, a morfologia, a sintaxe, a semântica e a pragmática;
- c) a aprendizagem e o uso da linguagem são determinados pela interação entre fatores biológicos, cognitivos, psicossociais e ambientais;

d) o uso efetivo da linguagem para a comunicação requer uma larga compreensão da interação humana, incluindo os fatores a ela associados como os aspetos não-verbais (para e extralinguísticos), a motivação e os papéis sociais.

Em termos cerebrais a linguagem é um exemplo de função cortical superior, e seu desenvolvimento sustenta-se, numa estrutura anatomofuncional geneticamente determinada que é desenvolvida através de uma estimulação verbal que, por sua vez, depende do ambiente. A linguagem chega ao encéfalo por meio dos sistemas visual e auditivo, enquanto o sistema motor produz o discurso falado e o escrito. O hemisfério esquerdo é, normalmente, dominante para a linguagem, porém o hemisfério direito tem competências significativas para a compreensão da linguagem, sendo que o corpo caloso permite interações sinérgicas entre ambos hemisférios. O seu processamento requer interação entre as áreas de Broca e de Wernicke (Lima, 2000). O hemisfério esquerdo é analisador principalmente sequencial e, por isso, atua, na maioria das pessoas, como substrato anatômico e fisiológico da função linguística enquanto o hemisfério direito é, principalmente, um analisador espacial (Rondal et al., 2007).

A linguagem é um instrumento estruturante do pensamento e da ação, que atua como fator regulador da personalidade e do comportamento social, e, constitui o meio de informação e cultura, sendo um fator importante de identificação de um determinado grupo social (Monfort & Sánchez, 2003). Sendo utilizada para a comunicação, a linguagem é detentora de um conjunto infindável de símbolos combinados de forma sistemática e organizada de modo a tornar possível a troca de informação, entre os seres humanos (Acosta et al., 2003). Embora seja uma condição inerente a todos os seres humanos, no recurso a uma língua (código) padrão reconhecida pela comunidade, dentro da mesma comunidade a estrutura da língua exhibe variações quer em termos geográficos (dialetos) quer em termos familiares (gíria, calão, entre outros) que influenciam de certo modo a aquisição da língua materna pela criança (Gonçalves, 2003). O seu desenvolvimento é um processo gradual individual e social que converge nas múltiplas ações que a criança vai realizando através da comunicação com os outros, consistindo numa representação mental dos símbolos que permite o pensamento e a comunicação, oral ou não oral (Hoff, 2005; Hulit & Howard, 2002). É através dela que a criança observa a realidade, manifesta os seus pensamentos, constrói a sua personalidade e compreende a realidade (Carvalho, 1973). A aquisição e o desenvolvimento da linguagem apresentam uma evolução complexa, devido à interação de enorme número de variáveis internas e externas ao ser humano. Acosta et al. (2003) identificam algumas dessas variáveis tais como: a maturidade neuropsicológica, a afetividade, o desenvolvimento cognitivo, a maturação adequada dos órgãos periféricos da linguagem e, ainda, os contextos nos

quais a criança se insere. Caracteriza-se, então, como um conjunto de fatores neurológicos, biológicos, motores, cognitivos, emocionais, sociais e comunicativos que interagem entre si e contribuem “para uma organização conceptual que traduz a lógica de uma realidade percebida” (Lima, 2011, p.27). À medida que pretende expressar significados mais complexos, a criança adquire formas mais elaboradas e usa funções da língua mais adequadas ao contexto, de modo a melhor interagir com os outros (Costa & Santos, 2003). No entanto, para que o desenvolvimento da linguagem se processe naturalmente, é necessário que a criança se vá desenvolvendo também ao nível cognitivo nas diferentes etapas do seu crescimento, que a audição se mantenha, que o seu aparelho fonatório esteja íntegro e ainda que seja convenientemente estimulada e tenha vontade e interesse em comunicar (Acosta et al., 2003).

O desenvolvimento da linguagem compreende dois períodos distintos, nomeadamente um período pré-linguístico e o período linguístico. Sim-Sim (1998, p.78) refere que “(...) Este período, a que alguns especialistas chamam pré-linguístico, caracteriza-se pelo lançamento das bases da comunicação entre o bebé e os que o rodeiam, pelo início da vocalização e pelo desenvolvimento das capacidades de discriminação que tornam possível a diferenciação dos sons da fala humana”. Após o nascimento, a criança passa por várias fases de aquisição linguística, pelo que ao nível da produção vocal se verificam quatro grandes fases de desenvolvimento: a produção de sons vegetativos e de choro reflexo, as primeiras vocalizações/palreio, a lalação ou reduplicação silábica e a produção de “proto-palavras” (Sim-Sim, 1998).

No processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, geralmente são focadas duas áreas: linguagem recetiva e linguagem expressiva. Na aquisição das competências linguísticas, a compreensão de uma palavra (capacidade recetiva) geralmente precede a capacidade de expressão dessa mesma palavra (Martins, 2010). O uso efetivo da linguagem pressupõe o domínio de um conjunto de regras que regulam a forma como selecionamos e combinamos os símbolos (Sim-Sim, 1998). Estas regras correspondem às três dimensões da linguagem: forma (fonologia, morfologia, sintaxe), conteúdo (semântica) e uso (pragmática) (Franco et al., 2003). Verificam-se aspetos específicos no domínio de cada subsistema linguístico que são característicos de determinada idade e da cultura de cada língua, porém para a que a comunicação seja eficaz, as regras de todas as componentes devem funcionar de forma integrada e ao mesmo nível. Vários autores definem os subsistemas da linguagem, sendo que, de um modo geral, as visões de Bochner e Jones (2005), Hallahan, Lloyd, Kauffman e Martinez (2005), Puyuelo (2003) e Sim-Sim et al. (2008) completam-se nas seguintes definições:

- (1) a pragmática “estuda o funcionamento da linguagem em contextos sociais, situacionais e comunicativos, ou seja, trata do conjunto de regras que explicam ou

regulam o uso intencional da linguagem, considerando que se trata de um sistema social compartilhado e com normas para a correta utilização em contextos concretos” (Acosta et al., 2003, p. 33). Nas palavras de Xavier e Mateus (1990, p. 292) “(...) Para a pragmática o significado das palavras é uma função da ação ou ações que com elas se praticam ou podem praticar, tendo em consideração o modo como as influências contextuais determinam o modo de agir linguístico.”. Refere-se ao uso da linguagem e visa a sua adequação ao contexto de comunicação, ou seja, a utilização da linguagem em situações sociais. A criança deverá ser capaz de adequar o tema e a forma como se expressa ao seu interlocutor e ao contexto;

(2) A componente semântica é a “disciplina da linguística que abrange o conteúdo da linguagem e representa o estudo do significado das palavras e combinações de palavras.” (Acosta et al., 2003, p. 87). Na definição de Xavier e Mateus (1992, p.341) retém-se que “(...) Em lógica, a semântica de uma língua, onde um sistema formal é sobretudo o estudo das relações entre o sistema (estudado pela sintaxe) e os seus modelos ou interpretações”. Considera o sistema referente ao conteúdo da linguagem, contempla o conhecimento e o uso do significado de palavras, frases e discurso;

(3) A morfologia é a “disciplina da linguística que descreve e analisa a estrutura interna das palavras e os mecanismos de formação de palavras” (Xavier & Mateus, 1992, p.253). Envolve as regras que governam o uso das unidades mínimas com significado. Diz respeito à estrutura interna da palavra, pelo que uma alteração em parte da palavra poderá levar a uma alteração no seu significado;

(4) O conhecimento sintático é a “área da linguística que estuda as regras, as condições e os princípios subjacentes à organização estrutural dos constituintes das frases, ou seja, o estudo da ordem dos constituintes das frases” (Xavier & Mateus, 1992, p. 356). Traduz-se na capacidade de criar unidades de significado cada vez mais amplas e complexas, referindo-se às regras de formação de frases, nomeadamente à função e à ordem das palavras nas frases de acordo com as regras de cada língua. A reflexão morfossintática é considerada um processo cognitivo de nível superior onde o conhecimento intuitivo da língua materna permite ao sujeito reconhecer-lo como nítido e consciente, uma vez que o falante é capaz de reconhecer se uma frase está construída de forma correta ou não (Sim-Sim, 1997);

(5) A fonologia é o “ramo da linguística que estuda os sistemas sonoros das línguas. Da variedade de sons que o aparelho vocal humano pode produzir, e que

é estudado pela fonética, só um número relativamente pequeno é usado distintivamente em cada língua. Os sons estão organizados num sistema de contrastes, analisado em termos de fonemas, segmentos, traços distintivos ou quaisquer outras unidades fonológicas de acordo com a teoria usada” (Xavier & Mateus, 1990, p. 171). Refere-se ao sistema de sons que formam cada língua, e das regras que regulam a forma como estes se podem distribuir, combinar e sequenciar de modo a formar palavras. Há regras que indicam a possibilidade de ocorrência de sons, que sequências sonoras são aceitáveis na língua e quais os sons e combinações possíveis de ocorrer nas várias línguas.

Sim-Sim et al. (2008) realçam que o desenvolvimento da linguagem se processa de forma holística, isto é, que as diferentes componentes são aprendidas em simultâneo pois à medida que a criança tenta expressar significados mais complexos é «obrigada» a utilizar formas mais elaboradas e usar novas funções comunicativas. Neste contexto, Debrey-Ritzen e Mattlinger (1979) mencionaram três papéis fundamentais da linguagem:

- Expressão de si (linguagem egocêntrica de Piaget) - que se refere à expressão das sensações, das emoções, das situações vividas através de monólogos dirigidos apenas si ou dirigidos a outros;
- Comunicação com outrem - voluntária e explícita (linguagem socializada de Piaget): a linguagem contempla informações, questões ou perguntas dirigidas a um interlocutor e modula-se em função deste;
- Representação - a linguagem serve para representar o universo e para o transmitir, bem como para memorizar cada novo conhecimento, consolidar cada aquisição e evocá-la.

Neste seguimento, são também descritas na literatura funções comunicativas que evoluem consoante o desenvolvimento linguístico da criança. Assim, as funções comunicativas caracterizam-se em: (1) Instrumental - utilização da linguagem como meio para que as coisas se realizem - satisfação das necessidades; (2) regulatória - utilização da linguagem como instrumento de controlo para modificar ou regular o comportamento do interlocutor; (3) interativa - utilização da linguagem como meio para relacionar-se com os outros – trocas sociais; (4) pessoal - utilização da linguagem para manifestar a sua individualidade, como exprimir sentimentos; (5) heurística - utilização da linguagem como instrumento para obter informações; (6) imaginativa - linguagem utilizada de forma lúdica – brincar e criar; (7) diálogo - Manter comunicação social (Acosta et al., 2003; Zorzi & Hage, 2004).

No processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, são consideradas três condições que a criança deve ter em conta: querer, poder e saber na apropriação da língua materna (Lima, 2011). O contacto que a criança estabelece com o outro, desenvolve em si o interesse e motivação pelo conhecimento e a vontade para aprender a sua língua materna (Morais, 2003). Moraes (2003, p.14) menciona que “Não há criança que não queira aprender. Não há criança que não possa ser ensinada.”. Desta forma, no contacto com modelos linguísticos a criança aprende a observar, partilhar, lidar, aprender e vivenciar, permitindo-lhe desenvolver as suas capacidades verbais para entrar no mundo das aprendizagens formais (leitura e escrita) (Morais, 2003). O desenvolvimento da linguagem processa-se de forma articulada durante a infância, sendo possível identificar grandes etapas e marcos de desenvolvimento nesse período (Sim-Sim et al., 2008). Sendo um processo que se inicia após o nascimento e que decorre de uma forma gradual e sequencial, de acordo com o amadurecimento das estruturas cerebrais, e onde ocorrem diversas mudanças (Coutinho, 2012). Este processo possui, assim, um período crítico (primeiros 6 anos de vida) durante o qual a criança beneficia e tira maior partido das experiências do meio e da interdependência entre a linguagem, a genética e o ambiente (Coutinho, 2012; Sim-Sim et al., 2008). A atividade interativa da mãe é fundamental para a construção da linguagem e para a construção da criança. O bebé quando nasce contacta com a sua língua materna através da família, pelo que o vínculo que estabelece fá-lo inicialmente pelos comportamentos comunicacionais pré-linguísticos (como o choro, grito, gesto, sorriso, olhar, entre outros) constituindo as bases no processo de aquisição das competências linguísticas. Lentin (1990, p.45) reforça a ideia que “para ensinar a criança a falar, é preciso portanto não apenas falar-lhe mas deixá-la (ou fazê-la) falar”. Subentende-se que o papel da família/cuidadores consiste em propiciar situações para que a criança vivencie e explore a sua dimensão linguística. Ainda neste contexto, a CNV (ao nível dos gestos e vocalizações, por exemplo) tem uma intencionalidade emotiva e afetiva, assentando numa herança filogenética que se vai modelando de forma progressiva para uma CV apoiada no interesse e motivação que a família/cuidadores lhe proporciona (Saussure, 1986). A atitude/comportamento que a criança presencia traduz-se num interesse crescente que esta demonstra pela fala do adulto, desenvolvendo a componente da socialização e sensibilização para o processo comunicacional (Martinet, 1984; Saussure, 1986). Assim, os primeiros sons (balbucios) vão evoluindo por meio de um jogo de imitação, de repetições, de reforço, de correções, em que o adulto vai modelando o repertório fonético da criança. Este comportamento marca um importante passo no desenvolvimento linguístico, obtendo assim, novas informações sobre o mundo que a cerca (Felix, 2013). Os seus reflexos primários começam a ser substituídos por ações mais intencionais, pois se o adulto compreender a

mensagem de uma vocalização ou de uma lalação, a compreensão e a produção da criança desenvolvem-se progressivamente (Sim-Sim, 1998). Durante esta fase do desenvolvimento, a maturação do sistema sensório-motor converge para o treino das funções estomatognáticas essenciais (sucção, respiração, mastigação e deglutição), preparando progressivamente a criança para a articulação de sons (Piaget, 1983).

A aprendizagem e o domínio da língua materna vão permitir a integração e a participação da criança na sociedade e, conseqüentemente, permitir que as competências comunicativas se desenvolvam adequadamente quer ao contexto quer às suas intenções, sendo que durante o seu crescimento vai aumentando o nível de compreensão do mundo e das suas experiências no meio ambiente, utilizando novas funções comunicativas (Nunes, 2001; Silva, 2014; Sim-Sim et al., 2008).

Tal como referido anteriormente, os primeiros anos são fundamentais e cruciais para o desenvolvimento da linguagem. Se a criança não adquirir linguagem durante esse período crítico, terá o seu desenvolvimento linguístico comprometido (Papalia, Olds & Feldman, 2001). Portanto, é importante intervir adequadamente ao nível da aprendizagem da linguagem, durante esse período e, em particular nos primeiros anos de vida, para evitar possíveis perturbações ao nível da linguagem. É fulcral que o desenvolvimento da linguagem ocorra de uma forma harmoniosa, em particular a linguagem oral, uma vez que esta é fundamental para a aquisição da linguagem escrita (Papalia et al., 2001).

2.3. Fala

“Speech is one of the modes that may be used for communication. It is the oral verbal mode of transmitting messages and involves the precise coordination of oral neuromuscular movements in order to produce sounds and linguistic units”

(Bernstein, 2002, p. 4)

A fala é definida como o meio verbal da comunicação (Owens, 2009). Corresponde à materialização da linguagem na sua vertente oral, sendo um modo verbal-oral de transmitir mensagens e resulta do planeamento e execução de sequências motoras específicas, requer coordenação neuromuscular muito precisa e envolve ainda a expressão de outros componentes, tais como a qualidade vocal, entoação e ritmo (Owens, 2009).

Franco et al. (2003, p.29) refere que “A produção da fala passa necessariamente pela produção de voz a qual, para além de controlada pelo sistema nervoso central, envolve

três etapas: respiração, fonação e articulação”. Nesta linha de pensamento, o mesmo autor refere ainda que “numa perspectiva acústica, pode-se considerar que a respiração constitui a fonte de energia para a fonação, constituindo esta a fonte de som que ao passar pelo trato vocálico assume diferentes características acústicas”. A fala envolve, então, uma precisa coordenação de movimentos neuromusculares orais, a fim de produzir sons e unidades linguísticas (fonemas, palavras, frases), realizada através da articulação (produção de sons realizada pelos articuladores), ressonância (equilíbrio do fluxo aéreo entre o nariz e a boca), voz (é produzida pela vibração das pregas vocais na laringe), fluência/ritmo (diz respeito ao débito) e prosódia (está relacionada com a acentuação e entoação das palavras e frases, que transmitem emoções e atitudes) (Franco et al., 2003; Pinho, 2003). O processo de produção da fala inicia-se então “pelo fluxo de ar dos pulmões que passa pela laringe, onde se situam as cordas vocais, e daí pelas cavidades, oral e nasal que configuram o trato vocal. Os movimentos conjugados dos lábios e da língua, que modificam a forma e as dimensões do trato vocal, permitem produzir as vogais. As consoantes são, por seu turno, produzidas por diversos movimentos articulatorios que obstruem, momentaneamente o fluxo de ar.” (Gleitman et al., 2007, p. 470). Concretiza-se na produção de elementos sonoros de uma língua, estruturados de forma a terem sentido, através do sistema fonoarticulatório (Lima, 2009). Zemlin (2000, p.48) refere que “(...) a fala começa no nível cortical. O processo de pensamento ou de resposta conduz a uma sequência de impulsos neurais que são transmitidos para a musculatura do mecanismo respiratório, para a laringe e para as estruturas articuladoras. Esses impulsos neurais podem ser (não necessariamente, porém) levados para toda a musculatura ao mesmo tempo ou para determinadas estruturas. Esse modelo reconhece a sobreposição temporal e a influência mútua que as estruturas do mecanismo da fala podem ter entre si”.

A produção correta da fala está dependente da maturação e coordenação neurológica, fisiológica e anatômica, assim como de um ambiente envolvente linguístico estimulante e de um desenvolvimento sócio afetivo harmonioso (Bernthal & Bankson, 1981). O seu desenvolvimento é ainda marcado por várias forças intrínsecas - podem ser cognitivas/linguísticas e maturidade do sistema sensorio-motor - e por forças extrínsecas - como a estimulação auditiva/visual e a capacidade perceptiva (Green & Nip, 2010). É necessário um desenvolvimento cognitivo e fonológico adequado, bem como que todas as estruturas orais envolvidas na produção da fala (lábios, língua, bochechas, palato mole, dentes, mandíbula, faringe, laringe, músculos da respiração e sistema neurológico) estejam totalmente intactas (Marchesan, 2009). Neste contexto, verifica-se que as alterações da motricidade orofacial (MOF) influenciam largamente a produção da fala que pode ser alterada por problemas como flacidez da musculatura facial, alterações nas

praxias, posicionamento incorreto da língua, modificações estruturais da cavidade oral, alteração do freio lingual, más oclusões e mordidas alteradas, entre outros (Hitos, Araki, Solé & Weckx, 2013; Marchesan, 2009).

Este fenómeno processa-se de acordo com algumas etapas, pelo que se inicia com a percepção acústica dos fonemas da mensagem ouvida, seguindo-se da descodificação da mensagem (reconhecimento das palavras ouvidas que é realizada pelo léxico fonológico de entrada que, por sua vez, permite que o ouvinte reconheça determinada sequência de fonemas como palavra e consiga retirar o seu significado - sistema semântico onde se encontra o vocabulário) (Coutinho, 2012). Após este processo, para a produção de uma mensagem, é necessário que seja ativado o léxico fonológico de saída, onde se encontram armazenadas as representações fonológicas de todas as palavras do vocabulário oral. O indivíduo, assim, seleciona as cadeias de fonemas (palavras) pretendidas (Coutinho, 2012). O progressivo domínio da linguagem oral passa, necessariamente, pelo conhecimento intuitivo dos sons e da língua materna e do modo como estes se organizam. Nessa medida, a fala reporta-se à Fonética e à Fonologia (Franco et al., 2003).

A fonética é entendida como a área da linguística que estuda os sons da fala da sua produção à sua percepção, estando mais relacionada com os aspetos motores essenciais à produção dos sons, surgindo associada à definição de processo mecânico de comunicação verbal e compreende o uso da voz, da articulação, do ritmo, da entoação e da intensidade (Mateus, Falé, & Freitas, 2005; Pinho, 2003). Uma vez que está mais relacionada com os aspetos motores essenciais à produção dos sons, é associada ao conceito de fala enquanto "...processo mecânico de comunicação verbal e compreende o uso da voz, da articulação, do ritmo, da entoação e da intensidade." (Canongia, 2005, p.3). De acordo com Wertzner (citada por Leite, Silva, Britto, & Ninno, 2008, p.30) a fala envolve "articuladores móveis e articuladores fixos, sendo esta a atividade motora mais rápida e complexa do ser humano e a que envolve maior número de fibras motoras."

Por outro lado, a Fonologia reporta-se à organização do sistema de sons específicos de cada língua, incluindo os processos envolvidos no reconhecimento das unidades linguísticas que permitem a comunicação e do modo como as propriedades fonéticas dos sons são utilizadas pelos falantes. É uma análise abstrata, no sentido em que descreve e explica o funcionamento dos sons da fala, relativamente à sua percepção e discriminação e manipulação isolada em combinação na sílaba e na palavra (Franco et al., 2003).

3. Marcos do desenvolvimento normativo

O processo de aquisição da linguagem é normalmente descrito como um processo de mudanças graduais. Tem início desde muito cedo, a seguir ao nascimento, ao ponto de preceder a comunicação intencional, e continua até ao nível onde as crianças utilizam a linguagem nas suas formas mais complexas. Independentemente da língua, cada criança adquire e desenvolve linguagem com ritmos diferentes, mesmo se partilharem o mesmo contexto, pelo que as crianças deverão adquirir determinado conhecimento linguístico de acordo com a sua faixa etária (Coutinho, 2012). A aquisição da linguagem, na sua vertente oral, é natural e espontânea. Não depende, então, de ensino formal, mas simplesmente da exposição à língua, por interação com a comunidade linguística (Brandone et al., 2006). O conhecimento científico confirma que no decorrer do processo de aquisição de linguagem, quanto maior for a exposição a diferentes interlocutores e à diversidade de *inputs* e interações comunicativas (por exemplo, cuidadores que estimulem a conversação, coloquem questões e respondam às iniciativas comunicativas da criança), mais rico será o desenvolvimento linguístico (Brandone et al., 2006).

Este processo é igualmente descrito nos termos de um conjunto sequencial de marcos, etapas ou estadios de realização (Bochner & Jones, 2003), qualitativa e quantitativamente distintas, e que constata evoluções ao nível do desempenho linguístico das crianças que vão desde a articulação dos sons à produção de frases.

Neste sentido, ele diz respeito às alterações ao nível do conhecimento linguístico que ocorrem durante o período de aquisição da linguagem (Sim-Sim, 2008a).

Apesar da variabilidade individual, natural no desenvolvimento humano, é, então, possível prever marcos de desenvolvimento linguístico que ocorrem, aproximadamente, na mesma idade para todas as crianças, assim como a ocorrência de um conjunto de erros normais em determinados estádios de desenvolvimento, como a substituição de sons, sob ou sobre interpretações de conceitos ou sobre generalização de regras gramaticais (Rigolet, 2000). A existência de etapas/marcos de desenvolvimento são uma mais-valia na diferenciação de comportamentos linguísticos normais ou atípicos no desenvolvimento de uma criança numa determinada faixa etária (Castro & Gomes, 2000; Rigolet, 2000). Assim, existem alguns sinais que podem indiciar dificuldades futuras, que se forem observados e se persistirem ao longo de vários meses, devem ser um alerta para os pais/cuidadores procurarem uma avaliação especializada (Rigolet, 2000).

O primeiro ano de vida torna-se assim crucial para o desenvolvimento da linguagem (Castro & Gomes, 2000), uma vez que é nesta altura que vão ser apurados os mecanismos de perceção e produção de fala. Quase todas as crianças adquirem a sua língua nativa na mesma sequência sem ensino formal onde existem marcos de desenvolvimento (Owens, 1988), que ocorrem aproximadamente, nas mesmas idades. Com base neste dado, os inatistas afirmam existir um conjunto de características comuns a todas as línguas, bastando a exposição ao meio linguístico, agente estimulador, para que apreendam as características e especificidades da sua língua (Sim-Sim, 1998). Este desenvolvimento ocorre com a exposição da criança a um meio rico em estímulos sensoriais, sendo o canal auditivo o canal preferencial para a linguagem. Para a aquisição e desenvolvimento da linguagem ocorrer, Sim-Sim (1998) corrobora a ideia de Chomsky, salientando a importância do meio em que a criança se insere, uma vez que quanto mais rico este for em trocas linguísticas melhor será o desenvolvimento da linguagem pela criança.

A responsividade dos adultos às tentativas comunicativas das crianças, e a qualidade das interações estabelecidas entre ambos, desempenham um papel vital no desenvolvimento das capacidades comunicativas e constituem a base das aprendizagens, do conhecimento do mundo e da promoção do desenvolvimento social, cognitivo, afetivo e linguístico (Sim-Sim et al., 2008). Já Vygotsky (2000) dá ênfase ao papel do adulto no processo de aquisição da linguagem, na medida que este vai desempenhar um papel de mediador ou regulador das informações que a criança recebe do meio.

A maturação e desenvolvimento neuronal, biológico e órgãos orofaciais são fulcrais para a discriminação e apropriação dos sons (Marchesan, 2009). O processamento da

linguagem oral tem início com a percepção da mensagem produzida pelo locutor através do sistema acústico. Inicialmente a palavra é entendida como uma unidade global e não como segmentos ocorrendo uma relação entre o som e o significado (que em estádios iniciais se associa a uma ação, objeto afetivo ou pessoa) (Lima, 2011). Desta forma, os sons da língua começam a ganhar outras dimensões sobretudo na consciencialização das sílabas nas palavras e na aquisição ainda rudimentar de um segmento fonémico (Lima, 2011). A criança começa a manipular os fonemas, a reproduzi-los e a familiarizar-se com o sistema da língua. Neste âmbito Sim-Sim (1998, p.98) refere que o domínio fonémico da criança começa de “um domínio dos segmentos oclusivos, seguidos de nasais, fricativas e finalmente líquidas. O nível de vozeamento define uma hierarquia geral em que as consoantes surdas precedem as sonoras.”. O desempenho linguístico da criança deve-se sobretudo à evolução da consciência fonológica e das experiências que vai contactando com modelos de referência (Sim-Sim et al., 2008). Na sua dissertação, Coutinho (2012) refere as seguintes etapas de aprendizagem: a primeira etapa para a descodificação da mensagem é o reconhecimento das palavras ditas oralmente, sendo o léxico fonológico de entrada o sistema utilizado para esta função. A criança identifica se conhece ou não aquela sequência de sons como uma palavra, sem extrair qualquer significado da mesma. Para conhecer o significado das palavras é necessário que a informação fonológica passe para o sistema semântico, pois é ele que contém a informação sobre o significado de todas as palavras que fazem parte do vocabulário de um indivíduo. Para a produção das mensagens, é necessária a existência de um sistema que contenha o conjunto das representações de todas as palavras do vocabulário oral da criança. O léxico fonológico de saída armazena palavras que contém um conjunto de representações fonológicas utilizadas para a produção. Assim, para expressar oralmente uma mensagem é necessário que a mensagem seja formulada a partir do sistema semântico, (onde são selecionados os significados) e uma ligação entre este sistema e o léxico fonológico de saída (onde são selecionadas as cadeias sonoras correspondentes).

Rodrigues e Santana (1999) referem em vários pontos que a par com o desenvolvimento fonológico, a consciência semântica é também considerada propulsora do desenvolvimento linguístico, pelo seu estudo do significado das palavras das combinações e relações entre elas e por compreender os processos de codificação e descodificação. A palavra passa a surgir em vários contextos no qual a criança vai apreender a sua representação (símbolo) e interiorizar o seu conceito. O aumento do conhecimento lexical é visível nos enunciados das crianças e vão-se progressivamente transformando em frases que obedecem as regras da língua. O aumento do número de palavras por frase, a aquisição de um vocabulário mais gramatical, a utilização de partículas morfológicas e o consecutivo respeito pelas regras de construção sintática são

fases que marcam o desenvolvimento das competências linguísticas. As produções das crianças são cada vez mais complexas, observando-se o aperfeiçoamento das representações semânticas que fazem parte do seu léxico (Rodrigues & Santana, 1999). Para entender um enunciado é necessário conhecer o significado de todas as palavras que o constituem, é uma construção que a criança vai realizando gradualmente, dependendo sobretudo da sensibilidade e do treino da consciência fonológica, que na sua assimilação e interiorização vai possibilitar adquirir o uso do sistema de regras da sua cultura, na possibilidade que vai depois encontrar para se exprimir nas suas intenções comunicativas (Sim-Sim, 1998; Sua-Kay & Santos, 2003). A sua evolução depende das experiências vividas e do seu desempenho cognitivo para processar essas experiências. Sendo um processo contínuo a criança tem a oportunidade de contactar, ouvir, falar e compreender (Castro & Gomes, 2000).

As crianças começam a dizer as primeiras palavras com cerca de um ano de idade e a formar frases entre os 18 meses e os dois anos. Depois de as crianças começarem a falar, surgem dificuldades de pronúncia referidas como “linguagem bebé”, que continuam para além do tempo normal (Teles, 2004). É durante os 0 e os 3 anos que ocorre o maior exponencial de desenvolvimento linguístico, onde são adquiridas competências que permitem às crianças o domínio da estrutura da sua língua mãe (Lima, 2000). Por volta dos 5/6 anos, a criança domina de forma satisfatória todos os níveis da linguagem (forma, uso e conteúdo) (Bloom & Lahey, 1978), pelo que as crianças devem pronunciar corretamente a maioria das palavras (Teles, 2004). Ressalva-se, porém, que a dificuldade em pronunciar uma palavra pela primeira vez, ou em pronunciar corretamente palavras complexas, pode ser apenas um problema de articulação (Teles, 2004).

Na literatura podemos encontrar diversos estudos que analisam e padronizam a evolução da linguagem, pelo que, de um modo geral, foram reunidos os seguintes marcos normativos para a idade:

1. Faixa etária dos 0 - 12 meses

Linguagem

Semântica

- Dos 8 aos 12 meses compreende entre 3 a 50 palavras (Paul, 2007);
- Aos 12 meses surge a primeira palavra (Owens, 2001).

Fonologia

- No primeiro mês de vida surge a capacidade de discriminação entre a voz humana e a de outros sons (Rios, 2011);
- Entre o 2º e o 4º mês, a criança é capaz de distinguir entre vozes masculina vs. feminina, familiar vs. desconhecida, amigável vs. agreste” (Rios, 2011);

- Entre o 5º e o 6º mês, a criança é capaz de identificar padrões de entoação e ritmo (Rios, 2011);
- Entre o 9º e o 12º mês, a criança compreende sequências fonológicas em contexto (Rios, 2011);
- Sons vegetativos (0 – 2 meses) (Paul, 2007);
- Riso e murmúrios (2 – 4 meses) (Paul, 2007);
- Jogo vocálico (4 – 6 meses) (Paul, 2007);
- Balbucios reduplicados (ConsoanteVogalConsoanteVogal) (6 – 10 meses) (Paul, 2007);
- Jargão (8 – 12 meses) (Paul, 2007).

Pragmática

- Estado Perlocutório (0 aos 8 meses) – os cuidadores atribuem intenção às ações da criança (Paul, 2007);
- As intenções ilocutórias (pedir e recusar objetos, por exemplo) são expressas através de gestos e vocalizações (Paul, 2007).

2. Faixa etária dos 18-24 meses:

Fala

Articulação:

- Tem adquiridas as vogais;
- Adquire os fonemas oclusivos [p], [b] e [m] e emerge a produção do som [c] (Ferrante, 2007);

Linguagem

Semântica

- Entre os 12 e os 18 meses:
 - possui um vocabulário entre 0 a 50 palavras (Paul, 2007);
 - ocorre sobreextensão semântica (por exemplo, chama todos os animais de “cão”) (Acosta et al., 2003);
 - as funções semânticas no discurso holofrásico são: agente; ação; objeto; localização; posse; rejeição; e negação (Paul, 2007);
 - Necessita de contexto para exprimir um determinado conceito (Paul, 2007);
- Entre os 18 aos 24 meses:
 - compreende conceitos isolados para objetos fora do seu campo visual (Paul, 2007);
 - compreende relações entre duas palavras semelhantes as relações exprimidas (Paul, 2007);

- possui um vocabulário de entre 100 a 200 palavras (Paul, 2007);
- as funções semânticas mais frequentes são: agente – ação; agente – objeto; ação – objeto; ação – localização; objeto – localização; agente – posse; objeto/agente – atributo;
- utiliza majoritariamente nomes e alguns verbos (Rigolet, 2006);
- produz o advérbio de negação “não” (Paul, 2007).

Sintaxe:

- Entre os 12 e os 18 meses:
 - período holofrásico (Rigolet, 2006).
- Entre os 18 e os 24 meses:
 - surge a formação de frases com duas palavras em que a ordem das mesmas é consistente (Acosta et al., 2003)

Morfologia:

- Produz enunciados telegráficos (sem marcadores morfológicos) (Paul, 2007).

Fonologia:

- Dos 12 aos 18 meses:
 - As palavras têm majoritariamente a forma CV (Paul, 2007);
 - Utiliza frequentemente a reduplicação, a eliminação de sílabas, a eliminação da consoante final (Paul, 2007).
- Dos 18 aos 24 meses:
 - Utiliza um discurso frequentemente inteligível (50%) (Paul, 2007);
 - Emerge a forma CVC e as palavras de duas sílabas (Paul, 2007).

Pragmática:

- Dos 9 aos 18 meses:
 - As crianças utilizam a linguagem com as seguintes funções: instrumental (para satisfazer necessidades/desejos), reguladora (para controlar/modificar a ação/comportamento de alguém), interacional (para manter as trocas sociais sobre o que lhe interessa), pessoal (para exprimir sentimentos/estados), heurística (para obter mais informações sobre o que lhe interessa) e imaginativa (para brincar e criar) (Acosta et al., 2003);
- Dos 18 aos 24 meses:
 - As crianças utilizam também a linguagem como meio informativo (para dar informação) (Acosta et al., 2003).

3. Faixa etária dos 24 - 36 meses

Fala

Articulação: Desenvolvimento da produção dos fonemas fricativos - [f], [v], [s] e [z] e do som [g] (Ferrante, 2007).

Linguagem

Semântica:

- Dos 30 aos 36 meses:
 - compreende os termos espaciais básicos como “ao lado” e “dentro” (Paul, 2007);
 - Nomeia objetos comuns do dia a dia (Owens, 2001).
 - Surge a conjunção coordenativa “e” (Acosta et al., 2003);
 - Surge a utilização do verbo “ser” e “estar” como verbos auxiliares (Acosta et al., 2003);
 - Inicia a produção dos pronomes de 1ª, 2ª e 3ª pessoa do singular (Acosta et al., 2003);
 - Utiliza de forma primitiva os artigos definidos “o” e “a” (Acosta et al., 2003).
 - Aos 24 meses, produz as preposições “a” para denotar relação (“a ver”), “de” para expressar posses e “para” de forma a indicar o beneficiário (“bola pa mamã”) (Acosta et al., 2003);
- Dos 30 aos 36 meses, inicia a utilização das preposições “em” e “sobre” para indicação do do lugar (Acosta et al., 2003).

Sintaxe:

- Utiliza o advérbio de negação “não” entre o sujeito e o verbo para formar a negativa (Paul, 2007);
- Usa frases do tipo declarativo na forma afirmativa e negativa (Rigolet, 2006);
- Dos 30 aos 36 meses:
 - inicia-se a produção de frases mais complexas, podendo as mesmas ser compostas por quatro elementos (Acosta et al., 2003);
 - começa a produzir frases coordenadas copulativas com a conjunção “e”.

Morfologia:

- Emerge a aquisição do plural regular (Paul, 2007);
- Faz generalizações abusivas dos tempos verbais (por exemplo, “fazi”, “ouvo”, “pinti”) (Rigolet, 2006);
- Dos 24 aos 30 meses:
 - continua a produzir enunciados telegráficos (Acosta et al., 2003).

Fonologia:

- Surge a sensibilidade para as rimas (Paul, 2007);
- O discurso é 75% inteligível (Paul, 2007);

- Recorre a vários processos de simplificação como, por exemplo, supressão ou substituição do fonema mais difícil (como em “fífico” para frigorífico), inversão da ordem dos fonemas (como em “corcodilo”) e assimilação (como em “em “piquininho”) (Rigolet, 2006).

Pragmática:

- Entre os 24 e os 30 meses:
 - a frequência da manutenção do tópico aumenta (Paul, 2007);
 - utiliza o “por favor” para pedidos (Paul, 2007);
 - as intenções comunicativas passam a incluir o jogo simbólico (Paul, 2007);
 - as narrativas são um emaranhado de histórias, rótulos e descrições básicas (Paul, 2007).
- Entre os 30 e os 36 meses:
 - pedem para clarificar (Paul, 2007);
 - as narrativas possuem tema, mas não têm enredo (Paul, 2007).

4. Faixa etária dos 36-48 meses:

Fala

Articulação:

- São visíveis ainda algumas dificuldades articulatórias (Rigolet, 2006);
- Entre os 3 anos e os 3 anos e meio, é visível a distinção articulatória entre o fonema [n] e [nh] (Moutinho & Lima, 2007);
- Emergem os sons [ch] e [j] (Peña-Brooks & Hedge, 2007);
- Os sons [r], [l], [lh] e [z] são ainda frequentemente simplificadas e/ou omitidas (Moutinho & Lima, 2007; Peña-Brooks & Hedge, 2007).

Linguagem

Semântica:

- Dos 36 aos 42 meses:
 - Compreende relações semânticas de adição, tempo, causa e contraste (Paul, 2007);
 - Compreende palavras para as cores básicas (Paul, 2007);
 - Utiliza palavras que acabou de adquirir de forma adequada (Rigolet, 2006);
 - Compreende e responde a questões como “o quê?”, “onde?” e “quem?” (Rebelo & Vital, 2006);
 - Compreende a diferença entre os pronomes pessoais “eu”, “tu”, “ele/ela” e “nós” (Papalia et al., 2001);
 - Surge o advérbio de interrogação “porquê?” (Owens, 2001; Rigolet, 2000);
 - Aos 42 meses, surge a conjunção subordinativa causal (Rigolet, 2006);

- Inicia-se a produção do artigo indefinido, com maior incidência na forma do singular (Rigolet, 2006);
- Emprega as preposições/locuções prepositivas “a”, “em cima”, “em baixo”, “ao lado” e “a frente” e o advérbio de lugar “atrás” (Owens, 2001; Rebelo & Vital, 2006);
- Adquire as preposições em pares de antonímia (Rigolet, 2006);
- Utiliza os pronomes pessoais “eu”, “tu”, “ele/ela” (Rigolet, 2006);
- Emerge a utilização dos determinantes demonstrativos “este”, “esse” e “aquele” e possessivos “meu” e “seu” (Puyuelo & Rondal, 2007);
- Uso frequente de formas negativas (como, por exemplo, “não”, “não posso” e “não quero”) (Puyuelo & Rondal, 2007).
- Dos 42 aos 48 meses:
 - Compreende e responde a questões como “quando?”, “como?” e “porquê?” (Owens, 2001);
 - Compreende palavras para as formas básicas (quadrado, triângulo e círculo) (Paul, 2007);
 - Utiliza termos básicos de parentesco (Owens, 2001);
 - Os enunciados são constituídos, maioritariamente, por nomes e verbos (Rigolet, 2006);
 - Utiliza também adjetivos e advérbios (em menor quantidade que os adjetivos) (Rigolet, 2006);
 - Utiliza vocabulário básico referente ao tamanho (como, por exemplo, “grande”/ “pequeno”) (Paul, 2007).

Sintaxe:

- Aos 36 meses:
 - Utiliza maioritariamente frases curtas justapostas e/ou coordenadas (Rigolet, 2006);
 - Surgem frases complexas coordenadas com as conjunções “e” e “mas” (Rigolet, 2006).
- Dos 36 aos 42 meses:
 - Cumpre ordens simples de 2 elementos (Owens, 2001).
- Dos 42 aos 48 meses:
 - Começa, progressivamente, a utilizar frases complexas subordinadas (causal “porque”; final “para”; modo “como”; locativa “onde”; completiva “que”). Inicia a produção de frases subordinadas relativas (falsas relativas). (Rigolet, 2006);

- Utiliza quase em exclusivo declarativas afirmativas e negativas, sendo que a interrogativa se distingue pela entoação (Rigolet, 2006).
- Aos 48 meses:
 - Faz frases compostas por, em média, cinco palavras (Rigolet, 2006);
 - Utiliza frases subordinadas relativas completas (Rigolet, 2006).

Morfologia:

- Dos 36 aos 42 meses:
 - Surge a sensibilidade morfossintática, o que se traduz na capacidade de identificação de frases agramaticais (Sim-Sim, 1998);
 - Usa a forma de plural regular adequadamente (Papalia et al., 2001);
 - Emerge a formação de plurais irregulares (Owens, 2001; Rigolet, 2006);
 - Os tempos verbais utilizados com maior frequência são o presente e pretérito perfeito do indicativo. Por vezes, utiliza o futuro do indicativo (Rigolet, 2006).
- Dos 42 aos 48 meses:
 - Realiza a flexão dos verbos regulares no presente, pretérito perfeito e futuro do indicativo (Owens, 2001).

Fonologia:

- Aos 36 meses:
 - Discrimina todos os sons da língua materna (Sim-Sim et al., 2008);
 - Discrimina os sons que pertencem ou não à língua materna (Sim-Sim, 1998).
- Dos 36 aos 42 meses:
 - Diminuem os processos de reduplicação, omissão e assimilação de sílabas (Paul, 2007);
 - Persiste a simplificação de grupos consonânticos (Peña-Brooks & Hedge, 2007);
- Dos 42 aos 48 meses:
 - Desaparece a maior parte dos processos de simplificação (Paul, 2007).

Pragmática:

- A narrativa é primitiva (possui tema central, mas a organização temporal ainda é emergente) (Paul, 2007);
- A partir dos 42 meses emergem novas competências, tais como: contar eventos passados, criação de personagens fantasiadas e manutenção da interação (Paul, 2007);
- É capaz de relatar factos contados (Rigolet, 2006);
- É capaz de relatar globalmente uma situação sem a ter vivenciado (Rigolet, 2006);

- Demonstra a forma de *motherese* quando se dirige aos mais novos, utilizando infantilismos (Owens, 2001).

5. Faixa etária dos 4-5 anos:

Fala

Articulação:

- Produz corretamente todos os fonemas oclusivos e fricativos (Peña-Brooks & Hedge, 2006; Owens, 2001);
- Articula corretamente o som [R] (Owens, 2001);
- As consoantes [l], [lh] e [r] podem apresentar distorções (Peña-Brooks & Hedge, 2006; Owens, 2001).

Linguagem

Semântica:

- Aumenta o número de palavras por enunciado, expressando cerca de 1500 a 1600 palavras e possuindo um vocabulário receptivo de, aproximadamente, 2800 palavras (Owens, 2001);
- Emerge o conhecimento do nome das letras (Paul, 2007);
- Emerge o conhecimento dos números e da contagem (Paul, 2007);
- Utiliza termos mais abstratos (Rigolet, 2006);
- Os opostos e sinónimos são frequentemente dados para adjetivar o discurso (Rigolet, 2006);
- Nomeia as cores e as formas básicas (Rebelo & Vital, 2006);
- Categoriza e classifica conceitos de acordo com a cor, a forma e a função (Owens, 2001; Sim-Sim, 1998);
- Compreende conjunções “se” e “quando” (Rigolet, 2006);
- Compreende os pronomes indefinidos “outro”, “ninguém” e “alguém” (Rigolet, 2006);
- A proporção de nomes, verbos, advérbios e adjetivos no discurso da criança torna-se mais similar à do discurso do adulto (Rigolet, 2006);
- Utiliza as preposições “dentro”, “sobre”, “atrás”, “em”, “entre” e locuções prepositivas “antes de”, “depois de”, “debaixo de” e “dentro de” (McLaughling, 2006; Papalia et al., 2001);
- Tem noção de contagem até dez e de quantidade até três, repete sequências de três dígitos e usa numerais ordinais (1º, 2º e 3º) (Owens, 2001);
- Nomeia e identifica as cores primárias (McLaughling, 2006; Owens, 2001);

- Compreende as noções temporais: hoje/amanhã/ontem, manhã/tarde/noite, dia/noite, agora/logo e noções cognitivo-verbais de quantidade (alguns/muitos) (Sroufe, Cooper & Dehart, 1996).

Sintaxe:

- Cumpre ordens simples de dois elementos, duas ordens complexas e três ordens em sequência (Sroufe et al., 1996);
- A interpretação das frases é ainda muito suportada pela ordem das palavras (Owens, 2001);
- Utiliza frases subordinadas nas várias formas (temporal, final, completiva, causal e consecutiva) adequadamente (Rigolet, 2006);
- Surgem as exclamativas, interrogativas e imperativas (Acosta et al., 2003; Rigolet, 2006);
- O comprimento médio do enunciado é de aproximadamente 5,39 palavras (Owens, 2001).

Morfologia:

- Realiza a flexão verbal regular e irregular (Owens, 2001);
- Utiliza o grau superlativo relativo dos adjetivos (Paul, 2007).

Fonologia:

- Discrimina pares de palavras com um único som diferente (Acosta et al., 2003);
- Emerge a capacidade de segmentar palavras em sílabas (Rigolet, 2006);
- Surge o gosto por jogos de linguagem a um nível abstrato como rimas, trava-línguas e lengalengas (Rigolet, 2006).

Pragmática:

- Ouve histórias longas confundido, por vezes, os factos reais e a fantasia (Sheridan, 2006);
- Conta histórias vividas ou inventadas (Rigolet, 2006);
- A narração centra-se nos acontecimentos e personagens principais, não possuindo ainda ponto alto, nem conclusão (Rigolet, 2006; Paul, 2007);
- Aumenta a capacidade de pedir a clarificação de algo específico (Paul, 2007);
- Fala mais sobre estados, atitudes e sentimentos do que anteriormente (Owens, 2001).

6. Faixa etária dos 5-6 anos:

Fala

Articulação

- Podem ainda persistir falhas nas consoantes [l], [lh] e [r] (Peña-Brooks & Hedge, 2006).

Linguagem

Semântica:

- Expressa entre 2000 a 2200 palavras e, aos seis, compreende 14000 (Owens, 2001; McLaughling, 2006);
- Compreende noções temporais como “manhã”, “tarde”, “amanhã” (Rebelo & Vital, 2006);
- Compreende a sequência temporal dos dias da semana (Rebelo & Vital, 2006);
- Compreensão dos contrastes espaciais “à frente/ atrás”, “em cima/ em baixo”, “direita / esquerda”, “em frente de”, “ao lado de”, entre outros (Acosta et al., 2003);
- Realiza nomeação indireta, ou seja, define nomes concretos através da função (Sim-Sim, 1998; Owens, 2001);
- Utiliza sinónimos (Owens, 2001);
- Nomeia todas as cores, associando-lhes o conceito de “claro” e “escuro” (Sheridan, 2006);
- Compreende os conceitos “antes” e “depois” independentemente da ordem das palavras (Hulit & Howard, 2002; Owens, 2001);
- Aumenta a utilização de advérbios, artigos indefinidos e preposições (Owens, 2001; Rigolet, 2006);
- Utiliza os conceitos de “antes” e “depois” (Owens, 2001);
- Utiliza conceitos referentes a quantidade (“grande”, “pequeno”, “mais” e “menos”) (Hulit & Howard, 2002; Paul, 2007).

Sintaxe:

- As frases são formadas por, em média, 5 a 6 palavras (Rigolet, 2006);
- A voz passiva ainda está ausente (Rigolet, 2006).

Morfologia:

- Aumenta a utilização de artigos indefinidos e de preposições (Rigolet, 2006);
- Utiliza a flexão verbal no condicional e pretérito mais que perfeito (Hulit & Howard, 2002; Zorzi & Hage, 2004).

Fonologia:

- A maioria dos sons da Língua estão adquiridos, existindo exceções para [r], [l] e [lh] (Fogle, 2007; Peña-Brooks & Hedge, 2007).

Pragmática:

- Compreende adivinhas (Sheridan, 2006);
- Procura informações detalhadas sobre temas do seu interesse (Rigolet, 2006);
- Levanta hipóteses sobre as situações (Rigolet, 2006);
- Manifesta interesse sobre anedotas, apesar de frequentemente não as compreenderem (Rigolet, 2006);
- Evidencia-se o gosto por rimas, piadas e charadas (Sheridan, 2006);
- A narrativa já possui tema central, personagem principal e sequência lógica, no entanto, pode ainda terminar de forma pouco clara (Paul, 2007). Isto leva à continuidade da apresentação de dificuldades em narrar um acontecimento de forma a que o adulto que não o presenciou possa compreendê-lo nitidamente (Rigolet, 2006);
- Evidencia o gosto por teatralizações dos contos tradicionais (Rigolet, 2006).

7. Faixa etária dos 6-7 anos:

Fala

Articulação: Articula corretamente todos os sons da língua (Ribeiro & Vital, 2006);

Linguagem

Semântica:

- Expressa, em média, cerca de 3000 a 5000 palavras e compreende 20000 a 24000 palavras (Paul, 2007; Owens, 2001);
- Faz flexão em tempo (passado irregular) (Paul, 2007);
- Aumenta a utilização de pronomes possessivos, preposições e advérbios (Acosta et al., 2003; Owens, 2001).

Sintaxe:

- Consegue fazer voz passiva (McLaughlin, 2006; Owens, 2001; Rigolet, 2006).

Morfologia:

- Compreende e utiliza a flexão dos adjetivos em grau comparativo (Owens, 2001);
- Aos 7 anos compreende os prefixos de negação (*des-*, *im-*, *in-*) (Neto & Neto, 2009).

Fonologia:

- Todos os sons da Língua estão adquiridos, sendo que os processos fonológicos desaparecem (Paul, 2007; Peña-Brooks & Hedge, 2007);
- O discurso tem uma inteligibilidade de 95 a 100% (Fogle, 2007);

- Consolida a consciência fonémica (Paul, 2007).

Pragmática:

- Gostam de contar anedotas e adivinhas (Fogle, 2007);
- As narrativas têm tema central, introdução e conclusão (Paul, 2007);
- A criança introduz novos tópicos de conversação, conseguindo mantê-los e geri-los (Fogle, 2007).

Tal como referido anteriormente, no seu percurso linguístico a criança passa por uma série de etapas cronológicas que se vão sucedendo na sua dinâmica e interação. Porém podem surgir dificuldades quando existe regra geral um desvio fora do padrão normal do desenvolvimento linguístico/comunicação (Lima, 2011). Quando tal sucede, o adulto deve observar e estar atento a essas alterações linguísticas, uma vez que podem ser sinais da existência de problemas de comunicação tanto ao nível da fala da linguagem (Lima, 2011). Os sinais de alerta são indicadores de uma possível perturbação que, no momento da identificação do sinal de alerta, ainda não se manifestou, mas que se poderá manifestar no futuro (Puyuelo & Rondal, 2007). No ensino pré-escolar são verificados alguns sinais de alerta fulcrais que predizem dificuldades no desenvolvimento linguístico típico e que condicionarão a (futura) aprendizagem da leitura e escrita, tais como: linguagem “bebé” persistente; frases curtas, palavras mal pronunciadas, com omissões e substituições de sílabas e fonemas; dificuldade em aprender nomes de cores, de pessoas, de objetos, de lugares (entre outros); dificuldade em memorizar canções e lengalengas; dificuldade na aquisição dos conceitos temporais e espaciais básicos, dificuldade em aperceber-se de que as frases são formadas por palavras e que as palavras se podem segmentar em sílabas, não saber as letras do seu nome próprio; dificuldade em aprender e recordar os nomes e os sons das letras (Teles, 2004).

Tabela 1
Sinais de alerta da linguagem

Idade cronológica	Sinais de Alerta
24-36 meses	Usar mais gestos em detrimento da vocalização; Não formar frases simples; Não combinar duas palavras para formar frases (Ex.: “dá bola”); Evitar o contacto ocular; Ter dificuldade em se manter concentrado perante um livro mais do que alguns minutos; Ter dificuldade em nomear objetos de uso comum.

36-48 meses	Não fazer perguntas; Não exigir resposta dos interlocutores; Usar mais gestos do que palavras para dizer o que quer; Não cumprir ordens simples; Não compreender os outros a não ser que usem palavras/frases simples, de forma lenta e acompanhadas de gestos; Realizar birras frequentes quando não é compreendido; Utilizar discurso ininteligível, não compreendido por todos; Omitir sílabas em palavras trissilábicas e polissilábicas (Ex.: “tevisão” em vez de “televisão”); Omitir e trocar sons nas palavras (Ex.: “afé” por “café”); Distorcer palavras a ponto de as tornar irreconhecíveis (Ex.: “biico” por “frigorífico”; Distorcer algum som (Ex.: distorce /s/ e /z/, o que é normalmente descrito como "sopinha de massa").
48-60 meses	Não descrever acontecimentos do dia-a-dia; Não articular a maioria dos sons; Omitir consoantes finais (Ex.: “lápi” em vez de “lápiz”); Fazer assimilações, assemelha dois sons na palavra (Ex.: “rarrafa” em vez de “garrafa”); Substituir consoantes nas palavras (Ex.: “cama” em vez de “gama”); Omitir, substituir ou distorcer o // e /r/; Incidência superior à normal de processos fonológicos; Ter dificuldade em iniciar uma frase, repetir sílabas e/ou palavras.
60-72 meses	Ter um discurso incoerente, sem conteúdo; Utilizar frases mal estruturadas; Assimilações e substituições constantes; Substituição do /r/ por /d/ ou /l/ de forma sistemática.

Nota. Adaptada de (Agin, Geng, & Nicholl, 2003, p. 39; Buckley, 2003; Puyuelo & Rondal, 2007; Rebelo & Vital, 2006; Rigolet, 1998; Shipley & McAfee, 1992) (Retirado de: Lopes, 2012)

4. Perturbações da Comunicação, Linguagem e Fala

A classificação Perturbação da Comunicação assume, portanto, uma classificação abrangente, onde se incluem Perturbações da Fala (englobando Perturbações de Voz, de Fluência ou Perturbações dos Sons da Fala) e Perturbações da Linguagem, definidas como uma alteração na compreensão e/ou na produção da linguagem, em qualquer das suas modalidades (oral, escrita ou sistemas de símbolos). A perturbação pode ocorrer em qualquer domínio (forma, uso ou conteúdo) de forma independente ou em qualquer combinação (ASHA, 1993). A criança apresenta uma perturbação da comunicação, quando existe uma diferença entre o padrão de comunicação da criança e o padrão de comunicação considerado normal, isto é, aquele que é observado na maioria das crianças da mesma idade (Buckley, 2003).

As perturbações de fala e linguagem caracterizam-se por heterogeneidade devido às suas especificidades, aos fatores etiológicos, à gravidade do problema e à diferenciação entre atraso ou desvio no que se refere ao desenvolvimento das competências linguísticas (Rodríguez & Santana, 2005). Estas perturbações podem ser classificadas

em termos das áreas que apresentam limitações (compreensão, expressão, articulação, fluência, entre outras) ou das causas subjacentes (Baird, 2008). Outro aspecto que contribui para esta diversidade está relacionado com a evolução inerente à própria construção do conhecimento científico, que origina alterações frequentes na terminologia (Castro & Gomes, 2000). Porém, torna-se necessário a definição concreta e constante das perturbações da linguagem e/ou fala e das suas características, uma vez que é fundamental como forma de facilitar a comunicação entre investigadores, profissionais e pais e, conseqüentemente, assegurar uma resposta mais adequada às crianças com necessidades educativas (Correia, 2008).

Quando ocorrem dificuldades linguísticas, deve-se ter presente que não ocorre perda de competências linguísticas apenas a adoção de comportamentos linguísticos correlativos a idades anteriores e não na idade cronológica em que se encontra. Normalmente, este diagnóstico é diferenciado quando não se verificam alterações ao nível da audição, cognição, perturbações emocionais ou complicações motoras globais (Lima, 2011; Rodrigues & Santana, 1999).

Bishop (1997) refere quatro grupos de fatores de risco relativos às perturbações de fala e linguagem: (1) Fatores genéticos, fisiológicos e neurológicos; (2) Fatores de saúde e hábitos orais; (3) Fatores do contexto familiar; (4) Fatores socioculturais e institucionais. Já Tomblin (1996, p.197) referiu "It is important to emphasize that risk factors are not necessarily the same as casual agents. When risk factors are present in a person's background, that person has a greater probability of presenting the condition or disease in question than the person who does not have risk factors in his or her background. Thus, risk factors are statements of association".

Os atrasos de desenvolvimento da fala e/ou linguagem pode ser recuperado relativamente ao desenvolvimento normal de uma criança, na identificação precoce deste e na intervenção imediata do adulto (Castro & Gomes, 2000; Lima, 2011). Neste contexto, na literatura consultada observam-se estudos sobre a perceção das dificuldades linguísticas da criança por parte dos adultos que a acompanham nos diversos contextos e consecutiva sinalização e encaminhamento para áreas terapêuticas. Silva e Peixoto (2008) citaram estudos de Laing (2002) - no qual o autor observou que 27,% das crianças identificadas com perturbação da linguagem, 88,3% não estavam sinalizadas e necessitavam de ser encaminhadas para terapia da fala e de Simms (2007) em que em 7,4% das crianças com perturbação da linguagem, 69% necessitavam de ser encaminhadas para a terapia da fala. Em relação à deteção dos problemas de fala e linguagem, nos estudos citados por Silva e Peixoto (2008), os pais identificam 1,7% de perturbações da linguagem e da fala; os educadores identificam entre 11,56% a 16,47% dos casos com perturbações da comunicação (McLeod & McKinnon, 2007).

Em Portugal, os estudos acerca da prevalência das perturbações de linguagem e fala são diminutos. Os estudos mais relevantes sobre a prevalência das perturbações da linguagem e/ou fala reportam para a existência de uma grande prevalência de perturbações da linguagem e da fala, que varia entre 27,3% a 50%. Sendo que as perturbações da linguagem surgem com uma prevalência de 12,2% a 14,9% e as perturbações da fala com 34,1%. Silva e Peixoto (2008) estudaram a prevalência das perturbações da fala e da linguagem em 748 crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 11 anos, tendo verificado uma prevalência de 48,2%. As alterações mais verificadas foram na componente articulatória (34,1%) e na componente linguística (12,2%). Das 48,6% crianças com perturbações de fala e ou linguagem, 17,6% foram caracterizadas como perturbações temporárias e 30,6% foram consideradas para intervenção terapêutica. Num outro estudo, realizado por Costa (2011) em que foram avaliadas 130 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, verificou-se uma prevalência de 20,77% para as perturbações da linguagem, de 10,77% para as perturbações da linguagem e/ou fala e de 0,77 para as perturbações da fala. Realçam-se, também, os estudos realizados por Costa (2011) e por Coutinho (2012). No primeiro, foram avaliadas 130 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, no qual se verificou uma prevalência de 20,77% para as perturbações da linguagem, de 10,77% para as perturbações da linguagem e/ou fala e de 0,77 para as perturbações da fala. No segundo, de entre as 147 crianças em estudo, estimou-se uma prevalência global de perturbação da aquisição e desenvolvimento da linguagem de 14,9% (Coutinho, 2012). Neste estudo, a expressão da linguagem foi a componente que se encontrou mais alterada (59,1%), seguindo-se as alterações ao nível da compreensão (18,2%). A prevalência de perturbações de fala e linguagem foi superior nas crianças de 4 anos (23,5%), seguindo-se as crianças de 5 anos (14,9%), uma vez que nenhuma criança de 3 apresentou esta perturbação. Os rapazes apresentaram uma prevalência de PADL (19,0%) superior à encontrada nas raparigas (13,0%) (Coutinho, 2012). O estudo de Silva e Peixoto (2008) demonstrou uma prevalência de 48,2% de perturbações da fala e da linguagem em 748 crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 11 anos. Neste estudo, as alterações mais comuns foram a nível da articulação (34,1%) e a nível da linguagem (12,2%). Das 48,6% crianças com perturbações da linguagem e/ou fala, 17,6% foram caracterizadas como perturbações temporárias e 30,6% foram consideradas para intervenção terapêutica.

4.1. Perturbação da Linguagem

A perturbação da linguagem é definida como uma aquisição atípica da compreensão e/ou produção da linguagem falada, escrita ou de outro sistema de símbolos. Ocorrem, dificuldades de compreensão e/ou expressão envolvendo a fonologia, sintaxe, morfologia, semântica e/ou a pragmática em qualquer combinação (American Psychiatric Association [APA], 2014). Segundo o Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-V), os défices na compreensão ou na produção da linguagem podem incluir: vocabulário reduzido (tanto no conhecimento de palavras como no seu uso), construção frásica limitada (dificuldades nas regras gramaticais e morfológicas) e dificuldades no discurso (dificuldades na utilização de vocabulário e no encadeamento de enunciados para descrever, explicar ou manter uma conversação (APA, 2014).

Em termos de etiologia, vários outros autores, como Campbell (2003), Law et al. (2000) e Wonkoff (2011) relatam vários fatores de risco como perdas auditivas causadas por frequentes infeções de ouvidos (otites), ambiente linguístico, historial familiar com antecedentes de perturbações de linguagem e imaturidade geral.

4.2. Perturbação da Fala

Segundo o DSM-V, podemos constatar que as perturbações da fala são classificadas em perturbações da fluência e da voz e perturbações dos sons da fala. No presente trabalho, só irão ser focadas as alterações de índole articulatório/fonético, fonológico e apraxia. Neste sentido, a Perturbação dos Sons da Fala inclui dificuldades de produção do som da fala, interferindo na compreensão da fala ou na impossibilidade na comunicação verbal (APA, 2014). As perturbações dos sons da fala podem ser definidas como perturbações fonéticas ou perturbações fonológicas.

As perturbações fonéticas caracterizam-se por uma alteração na produção dos sons da fala que resulta de dificuldades ao nível dos aspetos motores da fala (Leite et al., 2008; Lima, 2008). Podem resultar de uma lesão orgânica e/ou de alterações estruturais da cavidade oral ou apresentar um carácter apenas funcional no qual se verificam competências orais necessárias para a produção do som alvo de forma consistente, porém a criança ainda não adquiriu a sequência motora necessária para a sua produção (Lima, 2008). Os fatores relacionados com a alimentação da criança, respiração oral e hábitos orais (sucção da chupeta, biberão, dedos e onicofagia) são fatores que apresentam associação com as perturbações da fala pelo facto de provocarem alterações na motricidade oro-facial (Lima, 2008). Neste contexto, uma criança que é alimentada por biberão ou que tenha deixado de ser alimentada através do aleitamento materno numa

faixa etária mais avançada, poderá ter como consequências, alterações na postura e na força dos órgãos fonoarticulatórios (Bervian, Fontana & Caus, 2008). A alimentação com recurso a alimentos pastosos até muito tarde constitui também um fator de risco, uma vez que os alimentos pastosos causam um distúrbio nos ossos maxilares e contribuem para o aparecimento de alterações oclusais. Face a isto, é de extrema importância a inserção de alimentos sólidos uma vez que promovem o desenvolvimento de várias estruturas do sistema estomatognático (Pena, Pereira & Bianchini, 2008). No que concerne aos hábitos orais, o uso do biberão e da chupeta e sucção digital são uma das causas mais frequentes de problemas orofaciais nas crianças, provocando alterações nas estruturas oclusivas/dentárias, ósseas e musculares, devido à existência de um objeto que proporciona uma intensidade, frequência e duração de pressão inadequada (Patel, O'Neil & Noar, 2008; Piva et al., 2012). As crianças respiradoras orais também desenvolvem alterações na fala pois apresentam alterações estruturais na arcada dentária e na postura, tónus muscular e na mobilidade dos lábios, língua e bochechas, afetando, conseqüentemente, funções estomatognáticas: mastigação, deglutição e fala (Dodd & Howard, 2002).

Wertzner, Amaro e Terramoto (2005, p.186) definem as perturbações fonológicas como "(...) uma alteração da fala caracterizada pela produção inadequada dos sons e uso inadequado das regras fonológicas da língua (...)". Ocorrem alterações na expressão cuja etiologia deriva de perturbações na adequação do input recebido (discriminação fonética; reconhecimento de contrastes fonológicos e das representações destes contrastes em termos de significado), na organização mental dos sons da língua e no estabelecimento do sistema fonológico (uso inadequado das regras fonológicas) (Mota et al., 2009; Wertzner et al., 2005). Verifica-se um padrão inconsistente na produção dos sons, podendo em certos momentos ou contextos articulá-los de forma correta e, noutras situações, não. Assim, a perturbação fonológica é uma alteração na organização do sistema fonológico tanto em termos de compreensão como de expressão que, em alguns casos, tornam o seu discurso ininteligível (Marchesan, 2009; Pinho, 2003). Alguns autores realizam uma distinção vincada entre os aspetos motores e linguísticos, aludindo à ausência de "(...) quaisquer comprometimentos orgânicos, como deficiência auditiva, comprometimento neurológico e anormalidades anatómicas ou fisiológicas nos mecanismos de produção da fala." (Grunwell, citado por Brancalioni, Marini, Cavalheiro, & Keske-Soares, 2011, p.429). Esta perturbação é afetada por componentes biológicas, psicossociais, ambientais e história familiar que influenciam a presença ou a gravidade da perturbação (Papp & Wertzner, 2006; Wertzner, Amaro & Galea, 2007).

Em termos de etiologia são apontadas correlações significativas entre o índice de gravidade e a idade em que a criança começou a falar, a idade em que realizado o

diagnóstico e a presença de infecções respiratórias do trato superior. A prevalência de rapazes é superior à das raparigas (Wertzner et al., 2007).

5. Linguagem Oral e Linguagem Escrita

A linguagem oral e escrita estão relacionadas pelo que alterações ao nível da oralidade poderão originar perturbações ao nível da leitura e da escrita (Coutinho, 2012; Hallahan et al., 2005; Vaughn & Bos, 2009). Considera-se que o conhecimento da língua oral, o nível de consciência linguística e o conhecimento precoce dos princípios que regulam a escrita são preditores fiáveis de aprendizagem da leitura, entre outros determinantes de sucesso (Sim-Sim, 1998).

A leitura e escrita são competências culturais específicas que se baseiam no conhecimento da linguagem oral, sendo uma competência com um grau de dificuldade muito superior à da linguagem oral (Teles, 2004). Contrariamente à linguagem oral, a leitura e escrita não é um processo natural, não emerge naturalmente da interação com os pais e os outros adultos, por mais estimulante que seja o meio a nível cultural (Teles, 2004). Os sistemas de escrita exibem um código gráfico que para ser decifrado necessita que seja tornado consciente e explícito, sendo que na linguagem oral era um processo

mental implícito (Teles, 2004). Segundo Vygotsky (2001), a escrita é uma representação de segunda ordem, uma vez que se constitui por um sistema de signos palavras escritas que representam os sons e palavras da linguagem oral, que tem relação com o mundo real.

Martins e Niza (1998) destacam algumas características específicas que diferenciam a linguagem oral e escrita:

Tabela 2
Características da Linguagem Oral e Escrita

Linguagem Oral	Linguagem Escrita
Contexto de comunicação é conhecido e partilhado pelos interlocutores;	Contexto de comunicação não é partilhado entre quem escreve e quem lê.
A planificação do que se vai dizer não é feita necessariamente <i>à priori</i> ;	A planificação do processo é realizada no seu conjunto;
É regulada pelo desenrolar da dinâmica comunicativa entre os interlocutores;	Não é regulada pelo desenrolar da dinâmica comunicativa entre os interlocutores;
Há relação direta entre os interlocutores;	Não pressupõe uma relação direta entre os interlocutores;
Sequência de sons produzidos ao longo do tempo;	Sequência de marcas organizadas no espaço;
É transitória e temporal. Utiliza, principalmente, o sistema auditivo.	É permanente, espacial e visual.

Para aprender a ler e escrever, é necessário ter uma boa consciência fonológica, que se define como a “(...) a capacidade para refletir sobre os fragmentos sonoros das palavras orais” (Sim-Sim et al., 2008, p.48). Esta competência traduz-se, então, no conhecimento consciente de que a linguagem é formada por palavras, as palavras por sílabas, as sílabas por fonemas e que os caracteres do alfabeto representam esses fonemas. Esta subdivide-se em três tipos: consciência silábica (ex: pra-tos), consciência

intersilábica (unidades dentro da sílaba, ex: pr-a/t-os) e consciência fonêmica (p-r-a-t-o-s) (Freitas, Alves & Costa, 2007). A consciência fonológica é uma competência difícil de adquirir, porque na linguagem oral não é perceptível a audição separada dos diferentes fonemas (Teles, 2004). Para a aprendizagem da leitura torna-se necessário (1) conhecer o princípio alfabético; (2) ter conhecimento que cada letra do alfabeto tem um nome e que cada uma está associada a um som-alvo da linguagem; (3) encontrar as correspondências grafofonêmicas (som-grafema); (4) analisar e segmentar as palavras em sílabas e fonemas; (5) realizar as reconstruções fonêmicas e silábicas; (6) pronunciar corretamente as palavras para aceder ao seu significado (Grizzle & Simms, 2009; Teles, 2004).

A par das dificuldades fonológicas, um fraco desempenho oral pode comprometer o desenvolvimento da semântica, da morfologia e da sintaxe (Teles, 2004). Qualquer perturbação na compreensão, expressão e/ou uso da linguagem resultante de fatores funcionais e/ou orgânicos poderá influenciar o desenvolvimento da linguagem oral e, posteriormente, da linguagem escrita (Coutinho, 2012). Todas as competências têm que ser integradas através do ensino e da prática. As crianças que apresentam maiores riscos de futuras dificuldades na aprendizagem da leitura são as que no JI, no início da escolaridade apresentam dificuldades a nível da consciência fonológica, do objetivo da leitura e que têm uma linguagem oral e um vocabulário pobres (Teles, 2004). A organização funcional da aprendizagem da leitura e da escrita é variável de acordo com a criança e com o método de ensino, porém há outros sistemas transversais que influenciam a aquisição harmoniosa destas competências, tais como: o visual, o auditivo e a motricidade fina e global (essencialmente da mão) (Rocha, 1999).

O desenvolvimento da linguagem oral é fundamental para o desenvolvimento da linguagem escrita. A linguagem escrita assume uma grande importância na vida do Ser Humano uma vez que, a partir de um determinado momento da vida, é através desta que vai obter a grande parte do conhecimento (Coutinho, 2012). Além disso, quando a criança é exposta à leitura vai aumentar o vocabulário, a complexidade da estruturação frásica e a sua funcionalidade comunicativa (Coutinho, 2012). O desenvolvimento da linguagem e da fala tem um papel fundamental na aquisição da leitura e da escrita (Amaral, 2007), tendo-se verificado em alguns estudos realizados no estrangeiro explorados por Law et al. (2004) que aproximadamente entre 6% a 8% das crianças que apresentam dificuldades na linguagem e na fala no período pré-escolar, irão também apresentar perturbações/atrasos no primeiro ciclo. Em casos mais graves estas dificuldades podem persistir até à idade adulta e ter consequências não só para as crianças, mas também para o meio/contexto onde a criança está inserida (Law et al., 2004). No estudo realizado por Morgan, Farkas & Wu (2011), foram acompanhadas 7400

crianças em idade pré-escolar e ao longo dos 5 anos de escolaridade seguintes, tendo como objetivo perceber como é que as crianças com dificuldades de aprendizagem e as crianças com perturbações da linguagem e/ou fala desenvolvem as suas capacidades académicas a nível da leitura e da matemática. Tanto as crianças com dificuldades de aprendizagem como as crianças com perturbações da linguagem e/ou fala apresentaram mais dificuldades nas capacidades de leitura no JI do que as crianças sem dificuldades. No fim do 1º ciclo, apenas as crianças com perturbações da linguagem e/ou fala ficaram atrás dos seus pares, no que respeita às capacidades de leitura. Puranik e Lonigan (2012) também avaliaram 293 crianças em idade pré-escolar e concluíram que, as crianças com perturbações da linguagem apresentam mais dificuldades nas competências de escrita, do que os seus pares sem dificuldades linguísticas. Consta-se de facto que as dificuldades de linguagem e/ou fala acarretam limitações na atividade e/ou participação a diversos níveis: aprendizagem (leitura e escrita, atenção), comunicação, mobilidade, interações e relações interpessoais e, até mesmo, a nível da carreira profissional (McCormack et al., 2009).

A linguagem e as competências leitoras emergentes são os sinais preditores mais relevantes de futuras dificuldades para a aprendizagem da leitura, as competências perceptivas e motoras não são preditores significativos (Teles, 2004). Neste contexto, os primeiros sinais indicadores de possíveis dificuldades na linguagem escrita surgem a nível da linguagem oral (Teles, 2004). As crianças com perturbações da linguagem e ou fala podem deparar-se com diversas dificuldades no seu quotidiano, mais concretamente, na interação social devido a apresentarem dificuldades em comunicar com os outros, alterações no comportamento e dificuldades na aprendizagem escolar (Amaral, 2007). As dificuldades na oralidade influenciam direta e indiretamente as aprendizagens escolares, em todas as áreas curriculares, visto que o currículo prevê que as crianças sejam avaliadas pelos conhecimentos teóricos que aprenderam e pela forma como transpõe os seus conhecimentos para a escrita (sendo que quando não estão abrangidos por alguma legislação acabam por ser penalizados).

A aprendizagem da linguagem oral e escrita é um elemento crucial para possibilitar a inserção e a participação das crianças nas suas práticas sociais. A estimulação linguística constitui-se como um dos eixos básicos na educação, face à sua importância para a formação da criança, para a interação com os adultos e pares, para a orientação das suas ações e comportamentos, para a aquisição e consolidação de conhecimentos e para o desenvolvimento do pensamento (Mello & Miller, 2008). Neste contexto toda o ensino pré-escolar, realizada tanto em contexto familiar, escolar e/ou social, promove experiências significativas de aprendizagem da língua, promovendo o desenvolvimento

gradual de competências comunicativas fundamentais: falar, escutar, ler e escrever (Mello & Miller, 2008).

6. A intervenção Precoce

Segundo o Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro, em Portugal (Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social, da Saúde e da Educação, 2009), a intervenção precoce (IP) define-se como “o conjunto de medidas de apoio integrado centrado na criança e na família, incluindo ações de natureza preventiva e reabilitativa, designadamente no âmbito da educação, da saúde e da ação social”. Para Dunst e Bruder (2002), a IP define-se como o conjunto de serviços, apoios e recursos necessários para responder tanto às necessidades da criança como às da família, de forma a promover o desenvolvimento da criança.

A IP apresenta-se como uma janela crucial de oportunidades para a intervenção, enquanto “pequenas variações” ainda não se transformaram em problemas de maior complexidade (Fidler, 2005). É nesta fase que ocorrem mudanças físicas e mentais que funcionam como alicerces para o funcionamento da pessoa enquanto adulto e para a maximização do seu potencial para uma vida em toda a sua plenitude (Blackman, 2003, Feldman, 2004 e Shonkoff et al., 2000, citados por Peixoto, 2007).

Segundo o Despacho Conjunto nº 891/99, de 19 de outubro, a IP é uma medida de apoio integrada, centrada na criança e na família, tendo em vista, essencialmente, assegurar condições facilitadoras para o melhor desenvolvimento da criança, potenciar a melhoria das interações familiares, reforçar as competências familiares face à problemática em causa e otimizar as condições de interação da criança através do reforço das suas competências.

A legislação mais recente prevê que os serviços e apoios de IP sejam fornecidos nos contextos naturais da pessoa, incluindo a sua casa e contextos sociais frequentados pela mesma. A rotina e as atividades diárias como contexto para a intervenção conjunta possibilitam: a) a identificação das oportunidades de aprendizagem que decorrem na vida da família e na comunidade; b) a seleção, com os pais, da participação e comunicação desejadas para as rotinas da criança; c) mapear os aspetos motivantes e de interesse para a criança e d) a identificação das técnicas que facilitarão a aprendizagem da criança (ASHA, 2008). Sendo a família central na IP, constituindo-se na unidade de prestação de serviços, o modelo centrado na família ganha relevo. Tendo, então, em conta que as interações estabelecidas no microssistema “família” são as que conduzem implicações mais significativas para o desenvolvimento da criança (Silva & Dessen, 2003), os programas de IP desenvolvidos na família baseiam-se nas rotinas, hábitos e costumes da criança e da sua família, de modo a estabelecer processos de vinculação, tomar decisões sobre todos os assuntos que lhe digam respeito, mobilizar e utilizar todos os recursos que esta necessita e ainda contribuir para a qualidade e o apoio prestado (Pires, 2012). Caberá, então, aos elementos da família decidir quais são os contextos naturais da sua vida e da vida da criança em que devem ocorrer experiências de aprendizagem que sejam ricas e significativas e que, simultaneamente, promovam ao máximo o desenvolvimento da criança com necessidades educativas especiais (Pimentel, 2004).

A qualidade da relação família- técnico é atualmente reconhecida como um fator predominante para o sucesso da intervenção (Correia & Serrano, 2000), pelo que reconhecer o papel dos pais como decisores no processo de intervenção, numa forma responsável às suas prioridades e necessidades, constitui a base das relações individualizadas entre pais e profissionais (Levinton, Mueller & Kauffman, 1992, citado por Cruz, Fontes & Carvalho, 2003).

7. Comunicação, Linguagem e Fala no Jardim de Infância

Em Portugal, segundo as leis n.º 5/97, de 10 de fevereiro (artigo nº 3) e n.º 49/2005, de 30 de Agosto (artigo nº5), o ensino pré-escolar engloba crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, antecedendo o início do ensino formal (Ministério da Educação, 2005).

O ensino pré-escolar configura-se como um período de preparação da criança na sua dimensão global, nomeadamente, ao nível da estimulação das suas competências afetivas, sociais, cognitivas, emocionais e motoras, sob fundamentação pedagógica da realidade e conhecimento infantil como ponto de partida (Correa, 2001). No processo de

aquisição e desenvolvimento da linguagem oral, existem períodos cruciais, ou críticos, em que a criança é capaz de retirar maior vantagem das experiências linguísticas que o meio lhe proporciona (Sim-Sim et al., 2008). Este facto realça a grande interdependência entre a herança genética para a linguagem e o ambiente de comunicação verbal onde a criança se desenvolve (Sim-Sim et al., 2008). Os primeiros anos de vida são considerados como a “fase de maior plasticidade e maior capacidade de modificação de circuitos neuronais” (Fox, Levitt & Nelson, 2010, citados por Shonkoff, 2010, p.370), pelo que a exposição e estimulação a aprendizagens efetivas são de extrema importância para o desenvolvimento biológico, psicológico e social da criança.

“É nos primeiros anos que a mielinização se opera, as redes neuronais crescem e se estruturam, os processos de informação visual, auditivo e tátil-quinestésica se organizam por níveis de atenção, selecção, discriminação, identificação, sequencialização e retenção e os processos de comunicação verbal se produzem através de funções de formulação, planificação e controlo de condutas psicomotoras e psicolinguísticas” (Fonseca, 1989, p. 23).

Durante o JI realça-se a importância da linguagem como base para a comunicação e, conseqüentemente, para um bom desenvolvimento pessoal e social da criança, sendo que as aquisições linguísticas devem ser consideradas tendo em conta o seu desenvolvimento cognitivo e sensorio-motor (Sim-Sim et al., 2008). É pertinente, assim, proporcionar ambientes estimulantes em termos linguísticos e de interação de forma a auxiliar o desenvolvimento da linguagem, através de atividades lúdicas (Sim-Sim, 2008b). Ao estar exposta a outro contexto e ao interagir com pares e educadores de infância, entre outros interlocutores, através de atividades lúdicas, do brincar e da prática de atividades físicas, as suas capacidades sociais, cognitivas, linguísticas e motoras são influenciadas positivamente (Berger, 2003; McLaughlin, 2006; Papalia et al., 2001). Para além disto, as crianças desenvolvem, ainda, competências motoras finas, que envolvem a coordenação visual e manual, contribuindo para o futuro desenvolvimento da escrita (Papalia et al., 2001).

Ao chegarem ao JI, as crianças trazem consigo experiências e atitudes diferentes perante a vida, perante a aprendizagem e perante a sua auto estima, sendo que as diversas origens sociais e culturais afetam essas mesmas atitudes (Sim-Sim, 2008b). Proporcionar, no JI, ambientes linguisticamente estimulantes e interagir verbalmente com cada criança são as duas vias complementares que podem ajudar a combater as assimetrias que afetam o desenvolvimento da linguagem nas crianças (Sim-Sim et al.,

2008). Assim, para que a criança possa aprender a comunicar usando a língua do seu grupo social, precisa de estar imersa num ambiente onde ouça falar e tenha oportunidade para falar com falantes da sua língua materna.

Para além do contexto familiar, o ambiente educativo do JI constitui “um dos contextos privilegiados para o desenvolvimento das capacidades comunicativas e linguísticas da criança, necessárias a um futuro desempenho social e académico com sucesso” (Sim-Sim et al., 2008, p.29). Torna-se, portanto, importante que no JI se proporcionem experiências diversificadas, desafiantes e significativas, que motivem as crianças a interagir e a partilhar vivências, ideias e sentimentos. Um melhor domínio da linguagem oral é um objetivo essencial no ensino pré-escolar, sendo função do educador, através de atividades e estratégias, alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como recetores (Sim-Sim et al., 2008).

No desenvolvimento e aprendizagem da criança, importa realçar o papel do educador no processo da leitura e da escrita no pré-escolar. Para Sim-Sim (2008b, p.27) “A interação diária com o educador de infância é uma fonte inesgotável de estímulos para a criança”. Vários autores reforçam que o educador de infância deve estar atento às manifestações que a criança apresenta no sentido de querer aprender a ler ou a escrever, uma vez que é a partir destes momentos chave que o educador deve agir e conseqüentemente tirar partido de qualquer situação que possa surgir (Moniz, 2009). Apesar de desde o nascimento a criança desenvolver a linguagem, o período entre os três e os seis anos caracteriza-se como sendo o de aquisição e consolidação das regras sintáticas e morfológicas básicas e do aumento do vocabulário, do comprimento médio das frases e da complexidade das conversas (Sim-Sim et al., 2008). Este período do desenvolvimento coincide com a entrada e permanência no JI, o qual deve proporcionar exponenciação das competências sociais, cognitivas e linguísticas, facilitando a adaptação e adequação no ingresso ao 1º Ciclo (Mata, 2001).

Tal como referenciado no capítulo anterior é na fase do JI que as crianças desenvolvem a consciência fonológica que será fundamental para a aprendizagem da leitura e da escrita (Teles, 2004). As sílabas e os constituintes silábicos são unidades fundamentais para treinar a consciência fonológica antes ainda da entrada para o 1º ciclo. No JI, as crianças conseguem atingir sucesso nas atividades de consciência silábica, porém ainda apresentam muitas dificuldades nas atividades de consciência fonémica. Na literatura é patente a ideia de que o desenvolvimento da consciência fonológica no JI prepara a aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que estudos realizados em território nacional e internacional comprovam que as crianças que têm uma

boa *performance* nas atividades de identificação e manipulação silábica e fonêmica apresentam mais facilidade na aprendizagem da vertente escrita da língua (Martins, 1996).

Martins e Niza (1998) afirmam que é necessário que os Educadores de Infância conheçam as concepções das crianças sobre a linguagem escrita, de modo a que possam facilitar a sua evolução para formas mais avançadas de conceptualização e de representação. O Educador deve desenvolver o papel de intermediário ao criar situações potencializadoras da compreensão, por parte da criança, da relação entre estas duas formas de linguagem, ou seja, estas suas formas de expressão e a comunicação, devendo existir um contínuo entre a linguagem oral e linguagem escrita, nas práticas desenvolvidas no Ensino Pré-Escolar (Martins & Niza, 1998). Segundo a publicação de Martins e Niza (1998) pretende-se que o educador desenvolva de forma formal ou não, na sua prática educativa, situações e momentos em que dê a conhecer oralmente às crianças aquilo que está escrito e que estas, sozinhas, não são capazes de decifrar. Este profissional deve, então, promover atividades que possam dinamizar os processos da leitura e da escrita, ele tem o papel de mediador enquanto leitor e escritor das vivências que dizem diretamente respeito às crianças com quem interage, como forma de lhes proporcionar situações em que as crianças se apercebam informalmente da relação entre a linguagem oral, a leitura e a escrita (Moniz, 2009).

O Decreto-lei, n.º 241/2001, de 30 de agosto, ao estabelecer o perfil de Competências do Educador de Infância no âmbito profissional e pessoal, vem trazer maior rigor científico e pedagógico à prática educativa. O desenvolvimento profissional e a formação contínua dos educadores são dois pilares que contribuem para a atuação do educador de infância (Oliveira, 1998). O educador de infância ao refletir sobre as estratégias, e sobre os modelos de aprendizagem mais adequados na sua intervenção em crianças com dificuldades de fala e linguagem deve analisar e refletir sobre os seus conhecimentos, na sua postura de como transmite os conteúdos bem como os meios mais adequados que utiliza na sala do pré-escolar no enriquecimento das habilidades e competências linguísticas da criança (Oliveira, 1998). Realça-se então que durante o período do ensino pré-escolar, é essencial que sejam criadas oportunidades que permitam o desenvolvimento de competências comunicativas, de modo a que a escolaridade obrigatória possa decorrer com sucesso (Sim-Sim et al., 2008). Neste âmbito, Sim-Sim (1997, p.37) explica que em relação à linguagem oral o ensino pré-escolar deve inculcar nas crianças o valor de «saber ouvir» e «saber expressar-se», adequado ao contexto, com o objetivo de a criança ter necessidade de prestar atenção à mensagem do interlocutor para, conseqüentemente, ser ensinada a ser eficaz na comunicação oral, expressando-se de forma clara e eficiente.

Neste processo de estimulação do desenvolvimento da comunicação verbal desempenham particular importância quer as experiências de interação comunicativa (com outras crianças e com os adultos), quer as atividades lúdicas que visam a promoção do desenvolvimento das capacidades verbais das crianças, nomeadamente ao nível da compreensão e da expressão oral e respetivo crescimento linguístico (Sim-Sim, 1997). O educador deverá ter como objetivos “encorajar o uso da fala como forma de expressão; criar condições para a aprendizagem de palavras novas; incentivar a compreensão e a produção de enunciados complexos” (Castro & Gomes, 2000, pp. 178-179). Sim-Sim et al. (2008) menciona algumas estratégias potenciadoras do desenvolvimento das competências comunicativas e linguísticas das crianças em fase pré-escolar, como a realização de jogos que apelem à necessidade de prestar atenção à linguagem oral usada, dinamização de momentos de conversa em que as crianças integrem as regras básicas da interação, a criação de rotinas que incluam a leitura ou narração de histórias, a realização de tarefas de reconto de experiências do quotidiano, proporcionar situações diversas para planificação oral de tarefas, entre outras.

Especificamente em relação à componente fonológica, Sim-Sim et al. (2008) referem também que no pré-escolar podem desenvolver-se diversas atividades que, numa fase inicial, direcionam a atenção das crianças às unidades fonológicas perceptivamente mais salientes - como sílabas (do género consoante+vogal) ou rimas com estrutura simples. As atividades podem consistir na síntese silábica, supressão de sílabas em palavras ou identificação de sílabas em palavras. Numa fase posterior, as atividades deverão aumentar a dificuldade incidindo na componente fonémica. Todas as atividades de interação comunicativa e de desenvolvimento linguístico - e, especificamente, as atividades de desenvolvimento da consciência fonológica - beneficiam todas as crianças desta faixa etária, sendo ainda mais fundamentais para as crianças que apresentam dificuldades ao nível da linguagem oral. Assim, para além de constituir uma oportunidade para trabalhar questões linguísticas em contexto natural e lúdica, estas atividades permitem ainda ao educador de infância identificar problemas existentes a este nível (Castro & Gomes, 2000).

Em relação, às estratégias de potenciação dos objetivos linguísticos, Castro e Gomes (2000) citam ao longo da sua publicação as seguintes: a modelação (em que o adulto serve de modelo linguístico para a criança); a incitação (em que o adulto questiona diretamente a criança com perguntas que contêm pistas para a resposta); a expansão (em que o adulto completa os enunciados simples da criança) e a reformulação (em que o adulto repete o enunciado da criança, alterando alguns elementos da sua estrutura inicial). Ainda neste contexto, a diminuição da velocidade da fala e das ações, o recurso a

frases curtas, a repetição de instruções ou de pistas verbais e o respeito do tempo de ação-reação da criança são outras estratégias eficazes (Castro & Gomes, 2000).

8. O Papel do Educador de Infância nas alterações da fala e/ou linguagem

Tal como tem vindo a ser referenciado, um atraso ou alteração nas áreas da linguagem podem ter consequências cognitivas, sociais e emocionais (Papalia et al., 2001). Acrescente-se que a criança, nesta faixa etária (3-6 anos), continua a desenvolver competências linguísticas, bem como pontos e modos articulatórios de acordo com os marcos do desenvolvimento normativo (Papalia et al., 2001). Contudo, podem surgir

determinadas alterações articulatórias não esperadas para a idade, podendo estas repercutir-se em efeitos negativos em termos psicológicos e sociais (Silva & Peixoto, 2008). Estas pequenas alterações, que tal como referido anteriormente, fazem parte do desenvolvimento normativo, podem, também, ser encontradas em outras áreas do desenvolvimento da criança, pelo que se considera que a compreensão da criança no seu todo é uma mais-valia. Os distúrbios da comunicação na infância mais prevalentes nesta faixa etária são aqueles que se relacionam com a linguagem e com a produção de fala. A este respeito, Vitto e Feres (2005), referem que as perturbações no desenvolvimento da linguagem e da fala afetam 5 a 10% de todas as crianças, sendo estimado que 1% das crianças inicia o primeiro ciclo com uma lacuna de linguagem marcante. É a partir dos três anos e até aos oito que os distúrbios idiopáticos da comunicação são mais prevalentes, destacando-se a fase crítica como aquela que se inicia aos quatro anos e se estende até aos seis (Andrade, 1997). As perturbações articulatórias e/ ou fonológicas são as que mais se destacam na faixa etária alvo deste estudo (3-6 anos), estando em maior evidencia na faixa etária dos quatro aos oito anos e as alterações na linguagem escrita a partir dos nove anos (Andrade, 1997; ASHA, 2004; Befi-Lopes, 1991; McKinnon, McLeod & Reilly, 2007; Somefun & Colaboradores, 2006).

Neste seguimento, o educador desempenha um papel crucial na deteção precoce das dificuldades na linguagem e fala, uma vez que está numa posição privilegiada para o fazer: tem um contacto diário com as crianças e é-lhe permitido um olhar conhecedor sobre a criança, não estando tão dependente dos laços emocionais como estão os familiares (Castro & Gomes, 2000).

Castro e Gomes (2000, citado por Paulo, 2011 p.70) referem acerca desta temática que "(...) o professor tem um contacto diário com a criança. Sabe assim, por exemplo, que esta criança é extremamente tímida e gosta muito de desenhar, enquanto aquela outra detesta desenhar, mas fica absorta a fazer jogos com números. (...). Os pais, claro, conhecem os filhos com uma intimidade (...) E muitos outros aspetos, desde os antecedentes familiares até às peculiaridades do sono dos filhos, que nem o professor nem outro especialista conhecem em toda a sua vastidão. Mas justamente por causa desta intimidade, o que os pais conhecem dos filhos pode confundir-se com os seus próprios desejos, medos e anseios. «É exatamente como eu era, não gosta nada da escola», «está muito atrasado na fala, ainda não diz os erres!». (...) O conhecimento que o professor tem da criança não está tão dependente dos laços amorosos (...) aplica-se a domínios especificamente associados à escola e a fatores instrumentais no sucesso escolar (como a facilidade, ou não, em orientar a atenção e mantê-la concentrada, o interesse ou o desinteresse pelas atividades de grupo, etc.). O professor está, pois, numa posição especialmente vocacionada para fazer a deteção precoce, que é um meio útil

para debelar os problemas causados pelas dificuldades da linguagem. E como fazer essa detecção precoce? (...) partir do que conhece da criança e do seu entendimento do que é a linguagem e as suas dificuldades, complementados, claro, pela experiência que vai acumulando através da prática docente“.

Viana (2005, p.75) refere que muitas vezes as “(...) dificuldades ao nível da linguagem expressiva são confundidas com “timidez”, “mimo”, “dificuldades de adaptação ao grupo, esperando-se que o tempo valide (ou não) estas hipóteses. Já Lentin (1990) comprovou que as crianças que são bastante interativas e participativas linguisticamente podem apresentar algumas dificuldades nas componentes linguísticas (fonologia, semântica, morfossintaxe ou pragmática). Avaliar os efeitos e as causas implica não só despistar, mas também consciencializar sobre a ação e atuação que o próprio educador de infância pratica. Só assim poderá precaver situações relevantes para uma intervenção ajustada e adequada, tendo em conta a flexibilidade do currículo, suas adaptações, os interesses, aquisições e dificuldades que a criança apresenta.

Depreende-se que, durante a aprendizagem, o processamento da informação depende da integração de diversas capacidades, como cognitivas, sensoriais e linguísticas, além do desenvolvimento emocional e comportamental (Siqueira & Gurgel-Giannetti, 2010). Cada criança adapta-se ao seu próprio estilo linguístico que se pode manifestar, por exemplo, através da omissão e substituição dos fonemas nas palavras, porém, apesar de ser um processo normativo, é preciso ter atenção e estar alerta face ao desenvolvimento ou não da criança. Neste sentido, é necessário que o educador de infância conheça as etapas normativas de aquisição e evolução da linguagem e fala para identificar e detetar eficazmente numa detecção precoce que, por sua vez, permite a tomada de ações que evitarão o agravamento de uma dificuldade ligeira (Castro & Gomes, 2000).

Identificar os sinais de alerta mostra-se pertinente e fulcral, uma vez que, segundo Boyle (2000 citado por Silva & Peixoto, 2008), a intervenção apresenta um melhor e mais favorável prognóstico quando é iniciada precocemente. A identificação dos sinais de alerta por parte dos educadores pode ser feita através do conhecimento que possuem da criança e do desenvolvimento normal da linguagem, complementados pela experiência que vão acumulando através da prática docente (Castro & Gomes, 2000; Rebelo & Vital, 2006).

Rodríguez e Santana (1999) citam estudos realizados no estrangeiro que demonstram que algumas crianças apresentam dificuldades ligeiras ao nível do discurso, quando contactam, posteriormente, com a aprendizagem formal, demonstram problemas de aprendizagem, e como consequência o seu ritmo de aprendizagem escolar situa-se abaixo do previsto em função das suas capacidades cognitivas. Também Lima (2011,

p.220) refere que “Alterações leves de cariz articulatório e ou perçetivo discriminativo, léxico restrito estruturação de frases simplificadas dificuldades de compreensão, desníveis no uso da linguagem em detrimento de determinadas funções e conjunto de situações de pobreza, constituem um grosso da coluna problemática de linguagem infantil. Muitas vezes estes casos estão descurados nas escolas por falta de atendimento específico alimentam futuramente o insucesso escolar.” Assim, as dificuldades no sucesso escolar e problemas no desenvolvimento psicossocial podem ser prevenidas ou minimizadas. Para Castro e Gomes (2000) e Lima (2011) quando uma criança apresenta um padrão desvio do normal ao nível linguístico, o educador de infância tem de perceber qual ou quais os fatores que interferem no desenvolvimento linguístico. Para isso deve ter em conta nos fatores clínicos, familiares ou sociais. Em 2007, Peixoto realizou um estudo com 151 crianças, maioritariamente em idade pré-escolar, pertencentes à unidade de avaliação do desenvolvimento e intervenção precoce do distrito do Porto, com o objetivo de perceber quem, geralmente, identifica os sinais de alerta que podem originar perturbações de fala e/ou linguagem. Os resultados evidenciaram que quem mais deteta os sinais de alerta das perturbações da comunicação são os pais (65%) seguidos dos educadores (15%) e, por último, a família alargada da criança (15%).

A deteção precoce permite a tomada de ações que evitarão o agravamento de uma dificuldade ligeira (Rigolet, 2000), pelo que, identificadas as dificuldades, a criança deve ser sinalizada para avaliação especializada, para conseqüentemente ser ponderado se a criança necessita de um acompanhamento específico, nomeadamente, a avaliação e tratamento por especialistas de outras áreas: como consulta psicológica, consulta médica, terapia da fala ou ocupacional (Castro & Gomes,2000; Fernandes, 2013). A intervenção precoce atua de forma eficiente ao proporcionar à criança um conjunto de estímulos ao nível sensorial, cognitivo e motor por forma a equilibrar a componente genética.

A deteção de sinais não observáveis em exames médicos e psicológicos alertam para uma forma de atuar diferente por parte do educador. Pressupõe uma reformulação educacional com recurso à cooperação interdisciplinar de vários técnicos que, através de métodos pedagógicos, maximizam o potencial de aprendizagem, reduzindo as dificuldades e prevenindo problemas de desenvolvimento (Castro & Gomes, 2000; Lima, 2011). Esta intervenção colaborativa entre os profissionais é de extrema importância para a criança. Por exemplo, o trabalho conjunto do educador e do TF é crucial para a implementação de estratégias linguísticas, contribuindo para o sucesso global da criança (Castro & Gomes, 2000; McCartney, 2006; Puyuelo & Rondal, 2007). Lima (2011, p.134) salienta sobre a temática que: “A singularidade de cada contexto de comunicação, bem como as suas pautas evolutivas no devir do desenvolvimento linguístico, devem constituir

norma determinante das linhas de orientação reeducativa. O princípio condutor de qualquer processo reeducativo deve, ainda, orientar-se por estratégias flexíveis que cumprem os objetivos pré-determinados e visem o máximo ajuste comunicativo – linguístico, inter e intrassocial. Esta precocidade é, então, fundamental no processo ensino - aprendizagem uma vez que permite atuar em tempo útil, nos períodos mais relevantes do desenvolvimento global das crianças, intervindo no desenvolvimento dos processos cognitivos, psicomotores, sociais, linguísticos e de maturidade global - inerentes a uma boa aprendizagem escolar em períodos subsequentes - prevenindo desta forma o insucesso escolar “.

A este respeito Malheiro em 2010 aplicou um questionário a 25 educadores com a finalidade de avaliar a perceção destes sobre a necessidade de criar um programa de prevenção de perturbações da comunicação em crianças com idades compreendidas entre os 0 e os 3 anos. Os resultados deste estudo revelam que os educadores concordam com a necessidade de incluir objetivos de promoção da comunicação e linguagem no seu programa educativo, bem como com a necessidade de trabalhar em conjunto com o terapeuta da fala (tf) ao nível da prevenção das perturbações da comunicação. Ainda neste contexto, Paulo (2011) aplicou um questionário a 70 professores de Ensino Regular e de Educação Especial do pré-escolar e escolar, de modo a averiguar as suas atitudes face ao trabalho com crianças com dificuldades a nível da linguagem oral e a nível da aprendizagem. Cerca de 66% dos professores referiu que é difícil trabalhar com estas crianças, 59% considerou que estas crianças são uma fonte de preocupação para os professores no trabalho diário e, 88% concorda que as dificuldades destas comprometem o seu sucesso escolar. Ao mesmo tempo consideram que o seu trabalho deverá ser em articulação com a comunidade educativa, família e outros intervenientes, num trabalho de equipa.

Em todo este processo de aprendizagem e de intervenção em competências linguísticas deverá ocorrer uma estreita relação entre a família e a escola, havendo participação das famílias no processo educativo e estabelecendo relações de efetiva colaboração com a realidade familiar, uma vez que o processo de colaboração com os pais, quer na escola quer em casa, é de extrema importância, porque apresenta efeitos positivos na educação das crianças e consequências favoráveis a longo prazo (Castro & Gomes, 2000). Para além da prevenção em contexto escolar, a sinalização e respetiva partilha das dificuldades com os familiares poderá ser fulcral para a resolução do problema de fala e/ou linguagem através dos encaminhamentos necessários (Rigolet, 2000), de forma a prevenir efeito potencialmente cumulativo das dificuldades de linguagem (Castro & Gomes, 2000).

Reforçando que as etapas que caracterizam a intervenção do educador - que constam nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997) - são: observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular, ressalvam-se que as estratégias de intervenção como potenciadores para desenvolver os conhecimentos linguísticos de crianças com alterações de fala e/ou linguagem. As estratégias são, então, os procedimentos que o educador planeia, concebe e implementa para dar resposta às necessidades das crianças que acompanha. São o centro de todo trabalho do educador, que planifica de acordo com o desenvolvimento da criança, e que vão garantir que a aprendizagem é alcançada (Muñoz & Zaragoza, 2003). Já em 1987, Bredekamp (citado por Freitas-Luís, Andrade & Santos, 2015), referiu que para que houvesse uma adequação desenvolvimental retirada da interação adulto-criança, os educadores deveriam adotar alguns comportamentos, nomeadamente: ser capazes de proporcionar às crianças respostas adaptadas, rápidas e diretas que satisfizessem as necessidades de cada um; dar a cada aluno diversas e diferenciadas oportunidades de comunicação; auxiliar a criança a completar as tarefas propostas, provendo o suporte, o encorajamento verbal e dirigindo-lhe a atenção sempre e quando necessária; deve ser conhecedor e saber aplicar técnicas capazes de reduzir o stress das crianças em situações de frustração, aceitando e confortando a criança sempre que tal sucedesse tendo sempre em vista o desenvolvimento adequado da sua autoestima; promover o desenvolvimento do autocontrole da criança e ampliar as oportunidades desta adquirir conhecimentos.

Assim, relativamente ao trabalho linguístico com crianças com alterações de fala e/ou linguagem são encontradas na literatura (Bernstein & Tiegerman-Farber, 2002; Castro & Gomes, 2000; Chevrie-Muller & Narbona, 2005; Davis & Florian, 2004; McCartney, 2006; Puyuelo & Rondal, 2007) estratégias para o desenvolvimento de conhecimentos, nomeadamente:

(1) Promover o diálogo individual e em grupo; (2) Realizar o “turn-taking”; (3) Estabelecer o contacto ocular; (4) Estimular as intenções comunicativas (Ex.: cumprimentar, fazer pedidos, entre outros); (5) Promover a atenção conjunta; (6) Conversar diariamente com a criança; (7) Conversar principalmente com as crianças que não são muito comunicativas; (8) Conversar sempre de frente para a criança; (9) Encorajar a criança a comunicar os seus sentimentos e pensamentos; (10) Dar tempo e respeitar o ritmo de cada criança; (11) Usar feedback auditivo complementar com feedback visual (gestos e imagens); (12) Utilizar Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) nas atividades; (13) Usar reforços positivos e reforços negativos; (14) Usar reforços verbais e não-verbais; (15) Maximizar o uso de gestos naturais como: a expressão facial, linguagem corporal,

entre outras; (16) Utilizar estratégias de expansão verbal e não-verbal, de modo a diversificar o vocabulário; (17) Falar calma e pausadamente; (18) Utilizar frases de construção simples, curtas e com pausas; (19) Utilizar linguagem simples e natural (Ex.: não falar muito alto ou muito baixo); (20) Usar ritmo/entoação de fala variados, assim como, sinais verbais e não-verbais; (21) Dar o modelo correto; (22) Explicar muito bem o objetivo de cada tarefa a desempenhar; (23) Fornecer instruções de cada atividade; (24) Fornecer instruções antes da atividade e não no decorrer desta; (25) Simplificar as instruções, e se possível fornecer uma de cada vez; (26) Avisar claramente quando se muda de tópico de conversa; (27) Manter o tópico de conversa; (28) Verificar a atenção da criança antes de fornecer qualquer instrução (Ex.: chamar o nome da criança); (29) Elogiar a criança quando esta é um bom ouvinte; (30) (31) Repetir corretamente a frase/palavra da criança e não pedir para a criança repetir; (32) (33) Incentivar a criança a descrever a palavra (Ex.: para que serve?); (34) Estar atento se a criança discrimina corretamente sons próximos, como por exemplo, /b/ de /p/; (35) Utilizar ambientes, atividades e objetos interessantes; (36) Promover o desenvolvimento da linguagem através de jogos, faz de conta, canções, entre outros; (37) Realizar diferentes jogos, em que cada um jogue na sua vez; (38) Usar pares mínimos de palavras durante um jogo; (39) Leitura partilhada; (40) Sequenciação de histórias ou acontecimentos do dia-a-dia; (41) Incentivar a criança a recontar a história para verificar a sua compreensão; (42) Estimular ambientes associados à componente escrita, como: realizar atividades que envolvam o nome da criança, etiquetar por escrito os materiais das crianças, entre outros; (43) Fornecer pistas fonológicas (Ex.: palavras que rimam, pedindo o som inicial ou final de palavra, segmentação silábica, entre outras); (44) Utilizar alternativas de respostas e/ou questões fechadas (sim/não) em vez de questões abertas; (45) Promover a independência da criança; (46) Trocar informações acerca da criança com os pais e/ou outros profissionais; (47) Incentivar a colaboração dos pais e/ou da família nas atividades diárias; (48) Fornecer orientações à criança e/pais sobre normas de higiene vocal.

É fulcral que o educador possua características que o tornem um especialista em estímulos de aprendizagem e em organização do contexto (Ceac Educación Infantil, 2004), devendo ser o papel de mediador, desenhador e investigador através da realização da coordenação do que solicita à criança de acordo com o apoio e estímulo apresentado, da organização das atividades para as crianças, da seleção das aprendizagens de acordo com o seu interesse e utilidade, tendo em conta as necessidades e interesses das crianças, da adaptação pessoal às diferenças individuais, da organização do espaço em função da atividade e da organizar as atividades em função dos resultados da aprendizagem. Porém, é também transversal na literatura (Cassidy, & Lawrence, 2000; Williams, 2006) que as perceções dos educadores serão

diretamente influenciados pelo conhecimento que estes profissionais têm acerca da linguagem e das problemáticas a ela associadas, sendo que, também, as suas concepções ou crenças são suposições implícitas sobre os alunos, a aprendizagem, as salas de aula, as estratégias de ensino, o currículo, a pedagogia e o programa educativo. Neste âmbito, alguns autores, Fillmore e Snow (2000), Kavale e Reese (1991), Moats (1994) e Moats e Lyon (1996) identificam a falta de conhecimentos acerca do desenvolvimento da fala e linguagem e das alterações associadas como sendo o principal obstáculo inerente à dificuldade dos educadores de infância em detetar em tempo útil a criança com dificuldades comunicativas e da minimização das lacunas linguísticas. Assim, é expectável que o educador conheça o modo como as crianças adquirem e desenvolvem a linguagem ao longo dos primeiros anos de vida, com grande ênfase na identificação e distinção de fonemas, grafemas, sílabas, morfemas estruturas frásicas e unidades básicas do discurso (Bos et al.,2001; Moats & Foorman, 2003; Spencer, Schuele, Guillot, & Lee, 2008). Devem, então, possuir um amplo conhecimento linguístico para serem capazes, por um lado, de refletir sobre o percurso de desenvolvimento das crianças, identificando eventuais dificuldades e, por outro, ter a competência para conceber materiais e/ou promover atividades em contexto que visem a identificação e eliminação dessas dificuldades. Deste modo é importante que os educadores tenham formação especializada em linguagem e no seu desenvolvimento típico e atípico para que possam estar preparados para responder às necessidades dos seus alunos e prevenir dificuldades futuras que possam comprometer o seu desenvolvimento global (Moats, 2009; Shaughnessy & Sanger, 2005).

Outra questão que é explanada na literatura são as competências prévias que a criança deverá apresentar para integrar o 1º ciclo e para que os conteúdos complexos sejam passíveis de ser integrados. Segundo o Programa de Metas Curriculares para Português do Ensino Básico (2005), os primeiros anos do Ensino Básico, assume uma grande importância a ligação entre a linguagem oral e o ensino dos conteúdos do domínio da Leitura e Escrita. Sendo a linguagem escrita uma representação da linguagem oral, o sistema de escrita que utilizamos representa uma estrutura da fonologia da língua. Assim «para aprender o sistema alfabético, as crianças aos 5, 6 anos são levadas a refletir sobre a estrutura fonológica da língua e tomam consciência, juntamente com a aprendizagem das letras, da existência de unidades fonológicas. Começam a perceber que em “ba”, “da” e “ga” há qualquer coisa que é comum e qualquer coisa que é diferente. a questão é chegar à representação mental isolada dessas consoantes e associá-las às respetivas letras» (Morais, 2012 citado por Ministério da Educação e da Ciência, 2015, p.2). Em termos de objetivos, as metas curriculares do 1º ano do 1º ciclo expandem-se entre a área oral, leitura e escrita, sendo as seguintes:

1. Respeitar regras da interação discursiva.

Escutar os outros e esperar pela sua vez para falar; Respeitar o princípio de cortesia.

2. Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos.

Reconhecer padrões de entoação e ritmo (exemplo: perguntas, afirmações); Assinalar palavras desconhecidas; Cumprir instruções; Referir o essencial de um pequeno texto ouvido.

3. Produzir um discurso oral com correção.

Falar de forma audível; Articular corretamente palavras; Usar vocabulário adequado ao tema e à situação; Construir frases com graus de complexidade crescente.

4. Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.

Responder adequadamente a perguntas; Formular perguntas e pedidos; Partilhar ideias e sentimentos.

5. Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas.

Discriminar pares mínimos; Repetir imediatamente depois da apresentação oral, sem erros de identidade ou de ordem, palavras e pseudopalavras constituídas por pelo menos 3 sílabas: CV (consoante – vogal) ou CCV (consoante – consoante – vogal); Contar o número de sílabas numa palavra de 2, 3 ou 4 sílabas; Repetir uma palavra ou pseudopalavra dissilábica sem dizer a primeira sílaba; Decidir qual de duas palavras apresentadas oralmente é mais longa (referentes de diferentes tamanhos, por exemplo “cão” – “borboleta”); Indicar desenhos de objetos cujos nomes começam pelo mesmo fonema; Repetir uma sílaba CV (consoante – vogal) ou CVC (consoante – vogal – consoante) pronunciada pelo professor, sem o primeiro fonema; Repetir uma sílaba V (vogal) ou VC (vogal – consoante), juntando no início uma consoante sugerida previamente pelo professor, de maneira a produzir uma sílaba CV (consoante – vogal) ou CVC (consoante – vogal – consoante), respetivamente; Reunir numa sílaba os primeiros fonemas de duas palavras (por exemplo, “lápiz usado” → “lu”), demonstrando alguma capacidade de segmentação e de integração de consoante e vogal.

6. Conhecer o alfabeto e os grafemas.

Nomear a totalidade das letras do alfabeto e pronunciar os respetivos segmentos fónicos (realização dos valores fonológicos); Fazer corresponder as formas minúscula e maiúscula da maioria das letras do alfabeto; Recitar o alfabeto na ordem das letras, sem cometer erros de posição relativa; Escrever as letras do alfabeto, nas formas minúscula e maiúscula, em resposta ao nome da letra ou ao segmento fónico que corresponde habitualmente à letra; Pronunciar o(s) segmento(s) fónico(s) de, pelo menos, cerca de $\frac{3}{4}$ dos grafemas com acento ou diacrítico e dos dígrafos e ditongos; Escrever pelo menos metade dos dígrafos e ditongos, quando solicitados pelo valor fonológico correspondente.

7. Ler em voz alta palavras, pseudopalavras e textos.

Ler pelo menos 45 de 60 pseudopalavras monossilábicas, dissilábicas e trissilábicas

(em 4 sessões de 15 pseudopalavras cada); Ler corretamente, por minuto, no mínimo, 25 pseudopalavras; Ler pelo menos 50 em 60 palavras monossilábicas, dissilábicas e trissilábicas regulares e 5 de uma lista de 15 palavras irregulares; Ler corretamente, por minuto, no mínimo 40 palavras de uma lista de palavras de um texto apresentadas quase aleatoriamente; Ler um texto com articulação e entoação razoavelmente corretas e uma velocidade de leitura de, no mínimo, 55 palavras por minuto.

8. Ler textos diversos.

Ler pequenos textos narrativos, informativos e descritivos; poemas e banda desenhada.

9. Apropriar-se de novos vocábulos.

Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do quotidiano, áreas de interesse dos alunos e conhecimento do mundo (por exemplo, casa, família, alimentação, escola, vestuário, festas, jogos e brincadeiras, animais, jardim, cidade, campo).

10. Organizar a informação de um texto lido.

Identificar, por expressões de sentido equivalente, informações contidas explicitamente em pequenos textos narrativos, informativos e descritivos, de cerca de 100 palavras; Relacionar diferentes informações contidas no mesmo texto, de maneira a pôr em evidência a sequência temporal de acontecimentos e mudanças de lugar; Identificar o tema ou o assunto do texto; Referir, em poucas palavras, os aspetos nucleares do texto.

11. Relacionar o texto com conhecimentos anteriores.

Escolher, em tempo limitado, entre diferentes frases escritas, a que contempla informação contida num texto curto, de 30 a 50 palavras, lido anteriormente; Interpretar as intenções e as emoções das personagens de uma história.

12. Monitorizar a compreensão.

Sublinhar no texto as frases não compreendidas e as palavras desconhecidas e pedir esclarecimento e informação ao professor e aos colegas.

13. Desenvolver o conhecimento da ortografia.

Escrever corretamente a grande maioria das sílabas CV, CVC e CCV, em situação de Ditado; Escrever corretamente mais de metade de uma lista de 60 pseudopalavras monossilábicas, dissilábicas e trissilábicas; Escrever corretamente cerca de 45 de uma lista de 60 palavras regulares e 5 de uma lista de 15 palavras irregulares, em situação de ditado; Escrever corretamente os grafemas que dependem do contexto em que se encontram; Elaborar e escrever uma frase simples, respeitando as regras de correspondência fonema – grafema; Detetar eventuais erros ao comparar a sua própria produção com a frase escrita corretamente.

14. Mobilizar o conhecimento da pontuação.

Identificar e utilizar adequadamente os seguintes sinais de pontuação: ponto final e ponto de interrogação.

15. Transcrever e escrever textos.

Transcrever um texto curto apresentado em letra de imprensa em escrita cursiva legível, de maneira fluente ou, pelo menos, sílaba a sílaba, respeitando acentos e espaços entre as palavras; Transcrever em letra de imprensa, utilizando o teclado de um computador, um texto de 5 linhas

apresentado em letra cursiva; Legendar imagens; Escrever textos de 3 a 4 frases (por exemplo, apresentando-se, caracterizando alguém ou referindo o essencial de um texto lido).

16. Ouvir ler e ler textos literários.

Ouvir ler e ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular.

17. Compreender o essencial dos textos escutados e lidos.

Antecipar conteúdos com base nas ilustrações e no título; Antecipar conteúdos, mobilizando conhecimentos prévios; Identificar, em textos, palavras que rimam; Recontar uma história ouvida.

18. Ler para apreciar textos literários.

Ouvir ler e ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular; Expressar sentimentos e emoções provocados pela leitura de textos.

19. Ler em termos pessoais.

Ler, por iniciativa própria, textos disponibilizados na Biblioteca Escolar; Escolher, com orientação do professor, textos de acordo com interesses pessoais.

20. Dizer e contar, em termos pessoais e criativos.

Dizer trava-línguas e pequenas lengalengas; Dizer pequenos poemas memorizados; Contar pequenas histórias inventadas; Recriar pequenos textos em diferentes formas de expressão (verbal, musical, plástica, gestual e corporal).

21. Descobrir regularidades no funcionamento da língua.

Formar femininos e masculinos de nomes e adjetivos de flexão regular (de índice temático -o ou -a); Formar singulares e plurais de nomes e adjetivos que seguem a regra geral (acrescentar -s ao singular), incluindo os que terminam em -m e fazem o plural em -ns.

22. Compreender formas de organização do léxico.

A partir de atividades de oralidade, verificar que há palavras que têm significado semelhante e outras que têm significado oposto.

Os documentos que regulam o funcionamento do currículo da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em Portugal, afirmam a continuidade educativa e alertam os diferentes profissionais para uma intervenção que se concretiza na facilitação das aprendizagens significativas, diversificadas e diferenciadas (Marchão, 2002). Assim, o educador deve garantir às crianças aprendizagens significativas e adequadas ao seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem numa perspetiva holística e no quadro da continuidade educativa, pelo que o conhecimento das metas subsequentes ao seu nível de ensino permite um desenvolvimento consciente das capacidades linguísticas das crianças.

CAPITULO III – METODOLOGIA EMPÍRICA

1. Metodologia

1.1. Definição do problema

Face à pesquisa bibliográfica realizada, a questão de partida do presente estudo é “Em que medida os Educadores de Infância identificam e reconhecem as perturbações da fala e da linguagem, bem como a sua influência na aprendizagem da leitura e escrita?”.

1.2. Objetivos do Estudo

Para responder à questão de partida, definiram-se objetivos de investigação que estão relacionados com o conhecimento e sensibilidade pessoal e profissional dos Educadores de Infância face às perturbações de fala e linguagem. Neste sentido, estabeleceram-se como objetivos deste trabalho:

- Averiguar o grau de conhecimento dos Educadores de Infância sobre o desenvolvimento típico da fala e linguagem;
- Aferir se os Educadores de Infância conseguem detetar alterações no desenvolvimento da fala e linguagem;
- Identificar quais as medidas preventivas realizadas face a alterações de fala e linguagem;
- Verificar se os Educadores de Infância reconhecem as competências linguísticas necessárias para a leitura e escrita;
- Identificar estratégias e atividades realizadas para potenciar a fala e linguagem como precursores da leitura e escrita, em crianças com alterações de fala e/ou linguagem;
- Perceber se os Educadores de Infância reconhecem os efeitos das perturbações da fala e da linguagem na aprendizagem da leitura e da escrita.

1.3. Tipo de Investigação

A pesquisa realizada tem um caráter quantitativo, uma vez que é objetivo quantificar dados e generalizar resultados da amostra para a população-alvo (Fortin, 2009). O desenho de investigação orienta o investigador na preparação e na concretização do seu estudo, fazendo com que os objetivos sejam alcanços (Fortin, 2009). De acordo com os objetivos que se pretendem atingir, considerou-se que o estudo descritivo (Fortin, 1999; Haddad, 2004) permitiria compreender a perspetiva dos Educadores de Infância acerca das perturbações de fala e linguagem e respetivas repercussões na aprendizagem da

leitura e escrita. O inquérito é, então, uma categoria do estudo descritivo, uma vez que caracteriza um fenómeno pelo qual alguém se interessa, sendo recolhidos dados de uma amostra com o objetivo de obter opiniões, necessidades e comportamentos da mesma (Fortin, 1999).

Relativamente ao desenho de estudo, este será transversal, uma vez que permitirá descrever o comportamento das variáveis - caracterizar a perspetiva dos Educadores de Infância acerca da temática abordada - num único momento temporal (Coutinho, 2013; Fortin, 1999). O presente estudo também terá um carácter quantitativo e qualitativo, uma vez que permite controlar as variáveis e obter dados válidos e fidedignos.

1.4. Técnicas e Instrumentos de Pesquisa

O instrumento de recolha de dados consistirá num inquérito por questionário de autopreenchimento, sem assistência (Hill & Hill, 2005), dirigido a educadores de infância, uma vez que o questionário garante comparabilidades das respostas de todos os indivíduos. Neste sentido o questionário é um instrumento de medida que traduz os objetivos do estudo com variáveis mensuráveis e ajuda a organizar, normalizar e controlar os dados para que as informações procuradas possam ser colhidas de uma maneira rigorosa (Fortin, 2009). É indispensável que cada questão seja colocada a cada pessoa da mesma forma, sem adaptações nem explicações do inquiridor, sendo estas claras, sem ambiguidades para que a pessoa saiba exatamente o que se espera dela (Ghiglione & Matalon, 1993). O questionário foi estruturado com predomínio de questões de resposta fechada, nomeadamente questões dicotómicas, escolhas múltiplas e prevê escalas de frequência verbal e duas questões de resposta aberta (uma vez que se pretendeu recolher respostas mais detalhadas e com maior conteúdo informativo) (Cooper & Schindler, 2003; Hill & Hill, 2005). Este instrumento de recolha foi selecionado de forma a facilitar a divulgação e participação de educadores de infância no estudo, mas também para agilizar o processo de recolha dos mesmos.

Para o processo de recolha de dados, o questionário foi sujeito a avaliação externa, nomeadamente a orientadora do estudo e co-orientadora, com o intuito de selecionar e de avaliar os itens a serem incluídos na versão final do mesmo (Hill & Hill, 2005). Esta análise incidiu ao nível da sua estrutura e conteúdo e na deteção de possíveis erros técnicos e gramaticais (Fortin, 1999).

Os dados utilizados no seu preenchimento, bem como a informação fornecida, será mantida em anonimato total e serão, unicamente, utilizados para este estudo académico.

1.5. Amostra e justificação da sua escolha

A população do estudo consiste em educadores de infância que exerceram funções em jardins de infância. Para poder cumprir esta finalidade e porque é metodologicamente difícil inquirir todos os indivíduos desta população foram selecionados como amostra representativa - que permitam extrapolar as conclusões relativas à população (Fortin,1999; Hill & Hill, 2005) - os educadores de infância que exerceram funções em jardins de infância pertencentes ao Agrupamento de Escolas Viseu Norte. Para que a generalização dos casos seja realizada segundo um critério de confiança, a amostra supramencionada seguirá o método de amostragem aleatória simples (Hill & Hill, 2005). Este estudo apresenta como desvantagem o facto de as conclusões serem limitadas à amostra, não podendo ser generalizadas com confiança para o Universo (Hill & Hill, 2002).

Pretendeu-se que a amostra cumprisse os seguintes critérios (Haddad, 2004) de inclusão: ter licenciatura/bacharelato Educação Básica e/ou Mestrado em Ensino Pré-Escolar e exerceram funções no Agrupamento Viseu Norte. Não foram definidos critérios de exclusão.

A amostra do presente estudo é constituída por 10 participantes.

1.6. Procedimentos

Após a construção do questionário e da sua sucessiva revisão até à elaboração da versão final do mesmo, foi realizado um pedido à Direção Geral de Educação (DGE), através do sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME) com o intuito de solicitar autorização para a entrega e preenchimento dos questionários em Jardins de Infância pertencentes ao Agrupamento de Viseu Norte. Para a concretização deste pedido, foram enviados documentos comprovativos da origem e finalidade do inquérito em causa, consistindo estes no preenchimento de um formulário no próprio site e envio de uma declaração da Orientadora (que ateste que concorda e que supervisiona o estudo em questão), uma nota metodológica (que inclui a exploração dos seguintes parâmetros: contexto da investigação, tipo de pesquisa, objetivos do estudo, instrumento de recolha de dados, tempo previsto, população e amostra e tratamento de dados) e, ainda, da versão final do próprio questionário a aplicar. Após a resposta por parte do MIME, foi realizado o pedido de autorização para aplicação dos questionários aos órgãos da direção do Agrupamento de Viseu Norte, tendo sido anexados todos os documentos fornecidos ao MIME.

Os questionários foram disponibilizados por via eletrónica, através da plataforma *Qualtrics*, por acordo comum entre a mestranda e a coordenadora do pré-escolar. Em

complemento, foi redigido um documento de consentimento informado aos educadores de infância distribuídos pela coordenadora do pré-escolar, uma vez que, por questões éticas, se considera realçar o propósito e os objetivos do estudo, bem como dar a garantia que os dados serão tratados de forma confidencial e que a sua identidade será protegida, pelo que estarão a participar de forma anónima.

O inquérito por questionário foi ativado no dia 15 de setembro e o prazo de preenchimento e posterior recolha do instrumento de pesquisa foi estipulado no dia 15 de outubro.

1.7. Análise e Tratamento dos Dados

Os dados recolhidos através do questionário foram analisados através do programa informático SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 24.0 e por análise estatística qualitativa. O tratamento e análise dos dados recolhidos foi realizado por procedimentos estatísticos. Face à natureza do questionário (perguntas fechadas e abertas), a sua análise exigirá a necessidade de utilização do método misto de análise de dados (o método quantitativo e o qualitativo). A estatística descritiva descreve e resume as características de um conjunto alargado de dados recolhidos, pelo que existem as medidas de tendência central (média, mediana e moda) e as medidas de dispersão (desvio médio ou absoluto, desvio padrão e variância). Os dados serão organizados em tabelas e Figuras de frequências absolutas e relativas (Fortin, 1999). Para a análise das questões abertas, será utilizada a análise de conteúdo que consiste na desmontagem de um discurso e na produção de um novo através da atribuição de traços de significação (categorias). Continuamente procedeu-se à análise e discussão de dados, cruzando as diferentes perspetivas. Segundo Bardin (2011) a análise de conteúdo consiste num conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. Este processo prevê três fases fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados - a inferência e a interpretação (Bardin, 2011).

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

1. Apresentação dos resultados

A amostra do estudo consiste em dez educadoras de infância.

Relativamente às características sociodemográficas obtiveram-se os seguintes dados: todos (100%) os participantes do estudo são do sexo feminino. Relativamente à idade, verifica-se uma média de 51.7 anos, ou seja, mais de metade das inquiridas apresentam idade igual ou aos 50 anos. Em relação às habilitações académicas, 90% têm o grau de licenciatura e 10% (uma das inquiridas) tem grau de doutoramento (Figura 1).

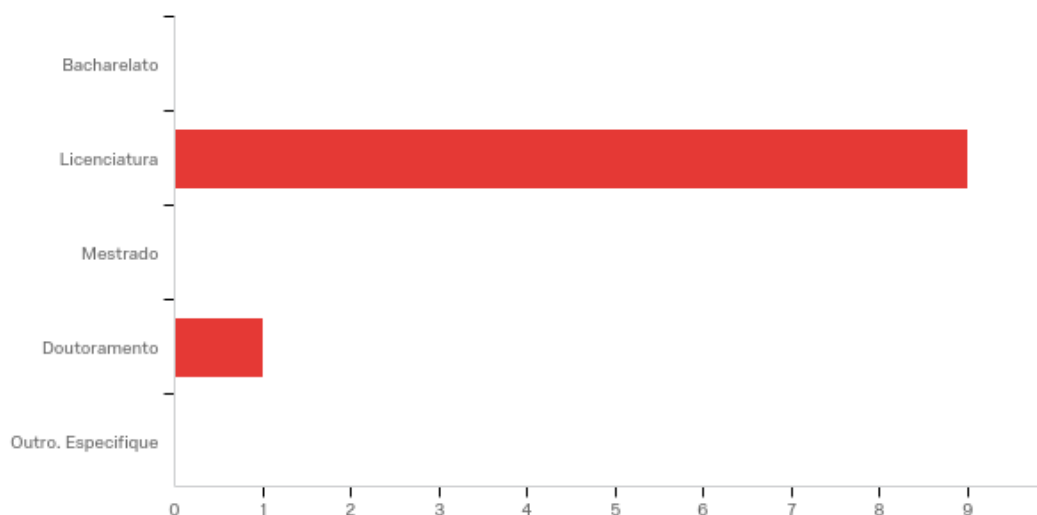


Figura 1. Local de trabalho/intervenção atual

Relativamente ao tempo de serviço em funções de educadora de infância, foram excluídas duas respostas que correspondia a números erráticos (nomeadamente “9414” e “94” anos). O resto da amostra corresponde a uma média de 32.14 anos, sendo que 90% tem 30 e mais de 30 anos de serviço e apenas uma inquirida apresenta 26 anos de experiência.

Quanto ao local de trabalho 100% trabalham apenas numa instituição pré-escolar pública e trabalham, de forma geral, com todas as faixas etárias. Assim todas as educadoras trabalham com crianças na faixa etária 3-4, 4-5 e apenas nove trabalham também com a faixa etária 5-6 (Figura 2).

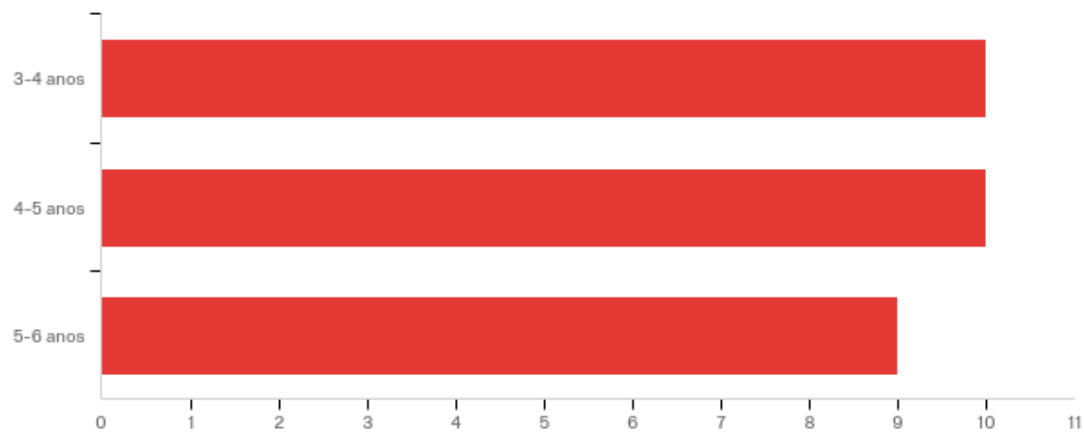


Figura 2. Faixa etária com que trabalha atualmente

Em relação às questões da atividade profissional, regista-se que durante a sua prática educativa todas as educadoras contactaram com crianças com alterações de fala e/ou linguagem, verificando-se maior prevalência no contacto com crianças com perturbações da linguagem (Figura 3). Na questão subsequente sobre a etiologia clínica das alterações de fala e/ou linguagem, apenas se obtiveram 9 respostas, sendo que 33.3% (3 educadoras) responderam que as perturbações de fala e/ou linguagem estavam associadas a um diagnóstico clínico e 66.67% responderam que não estavam associadas a um diagnóstico clínico.

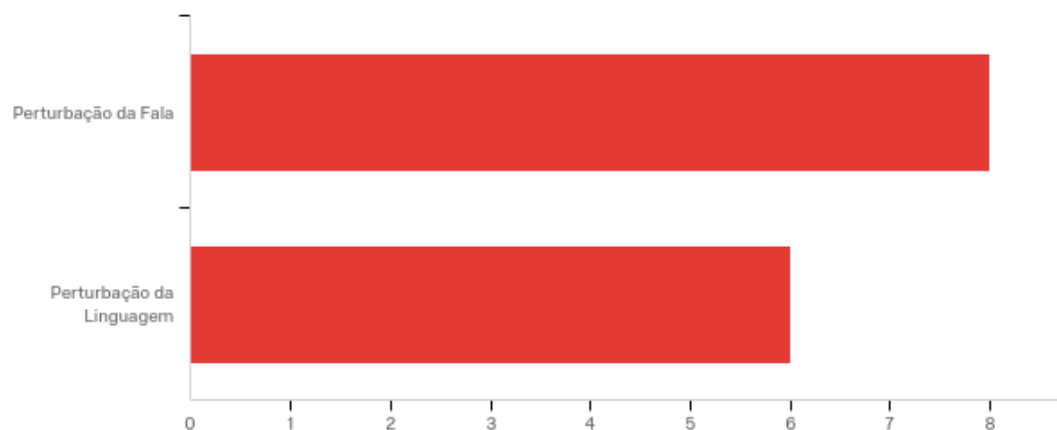


Figura 3. Alterações linguísticas verificadas

De forma precedente, as 4 educadoras que responderam afirmativamente na questão anterior certificaram que as perturbações de fala e/ou linguagem são relativas a dificuldades de aprendizagem específicas (25%), a incapacidade auditiva (25%) e a incapacidade intelectual (50%) (Figura 4).

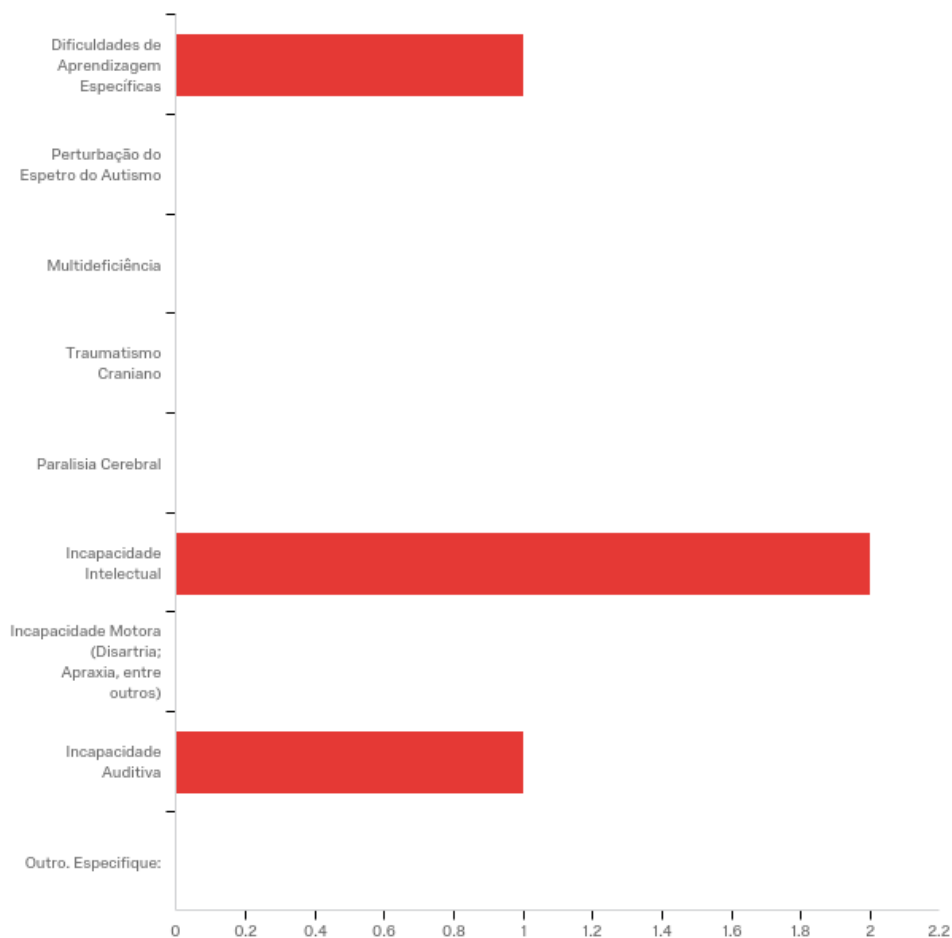


Figura 4. Diagnóstico Clínico associado às perturbações de fala e/ou linguagem

Acerca do conhecimento sobre das alterações de fala e/ou linguagem obtiveram-se várias respostas múltiplas sendo que 25.53 % (4 educadoras) obtiveram conhecimento das perturbações através dos encarregados de educação, 17.65% (3 educadoras) através de informação médica e/ou terapêutica, 52.94% (9 educadoras) identificaram as alterações através do contacto com a criança e 5.88% (1 educadora) referiu ainda que foi através de “profissionais da unidade de surdos” (Figura 5).

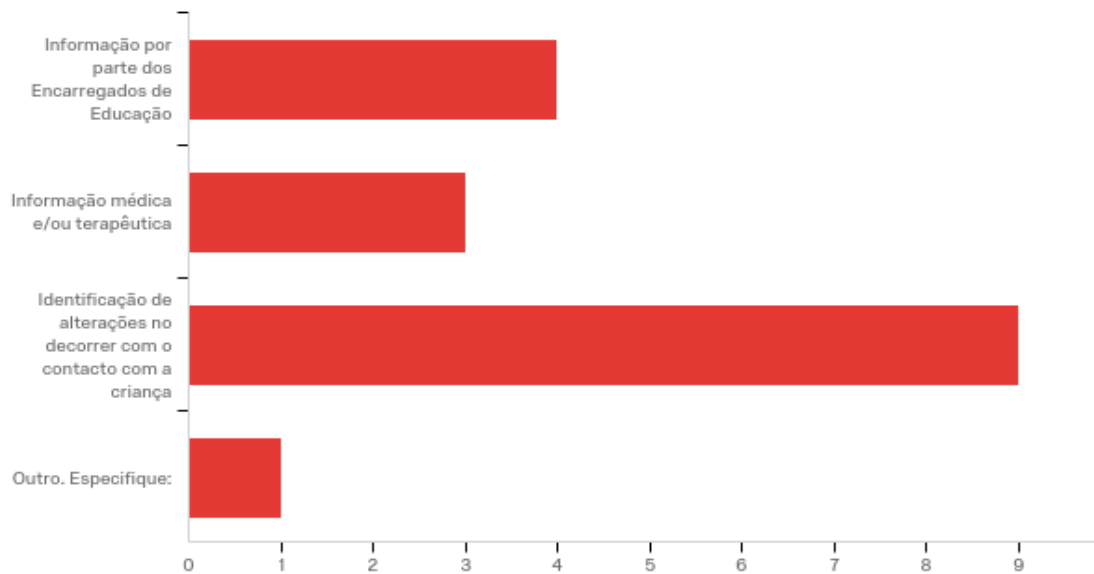


Figura 5. Origem do conhecimento das alterações de fala e/ou linguagem

No que concerne às alterações de fala e/ou linguagem, aferiram-se algumas respostas múltiplas no que respeita à perceção de alterações de fala pelo que 9.52% (2 educadoras) relacionam com uma alteração na capacidade de compreensão, 38.10% (8 educadoras) refere que são uma alteração na capacidade de produzir sons, 19.05% (4 educadoras) associam a uma alteração na capacidade de estruturação frásica, 14.29% (3 educadoras) caracterizam como uma alteração na capacidade de utilizar vocabulário e partículas linguísticas ao longo do discurso e 19.05% (4 educadoras) consideram todas as opções como características das dificuldades de fala (Figura 6).

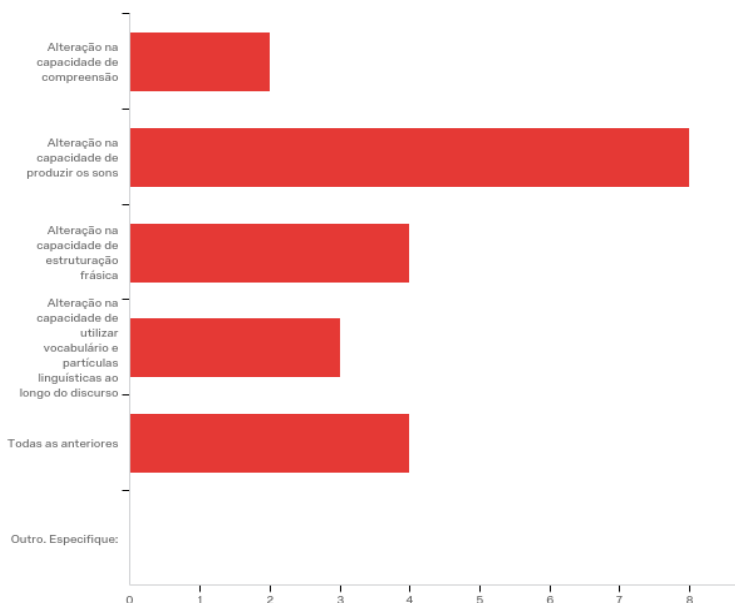


Figura 6. Definição de alterações de fala

Já em relação às percepções sobre linguagem obtiveram-se também respostas múltiplas: 23.53% (4 educadoras) alteração na capacidade de compreensão, 17.65% (3 educadoras) alteração na capacidade de produzir sons, 17.65% (3 educadoras) alteração na capacidade de estruturação frásica, 5.88% (1 educadora) alteração na capacidade de utilizar vocabulário e partículas linguísticas ao longo do discurso, 29.41% (5 educadoras) classificaram as alterações de linguagem como sendo todas as características mencionadas anteriormente e 5.88% (1 educadora) afirmou outra opção definindo linguagem como “Em outras palavras, a linguagem significa trocar informações (receber e transmitir) de forma efetiva, enquanto que a fala refere-se basicamente à maneira de articular os sons na palavra (incluindo a produção vocal e a fluência” (Figura 7).

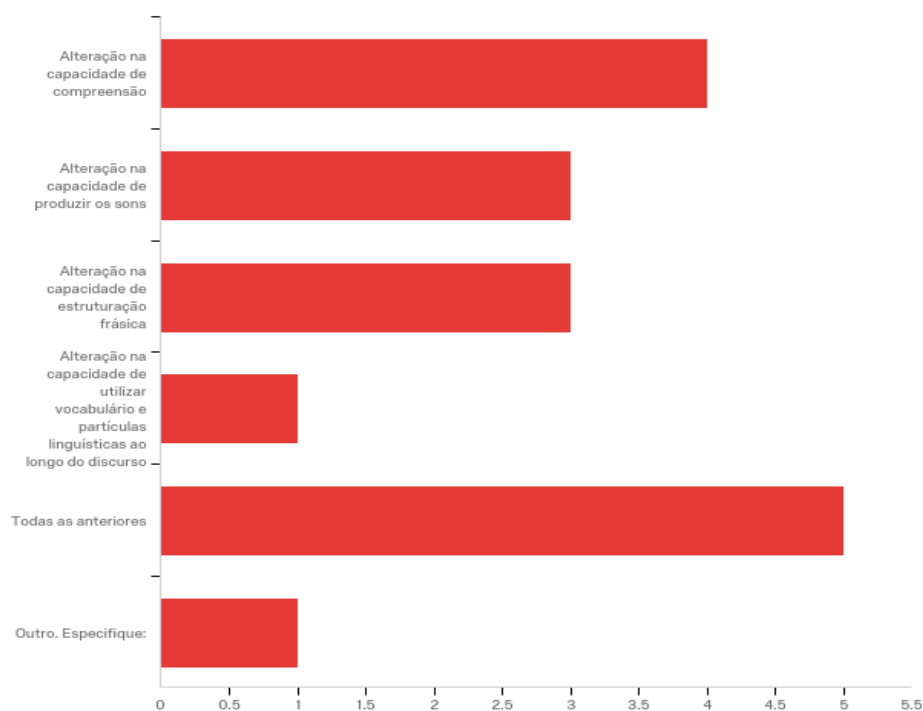
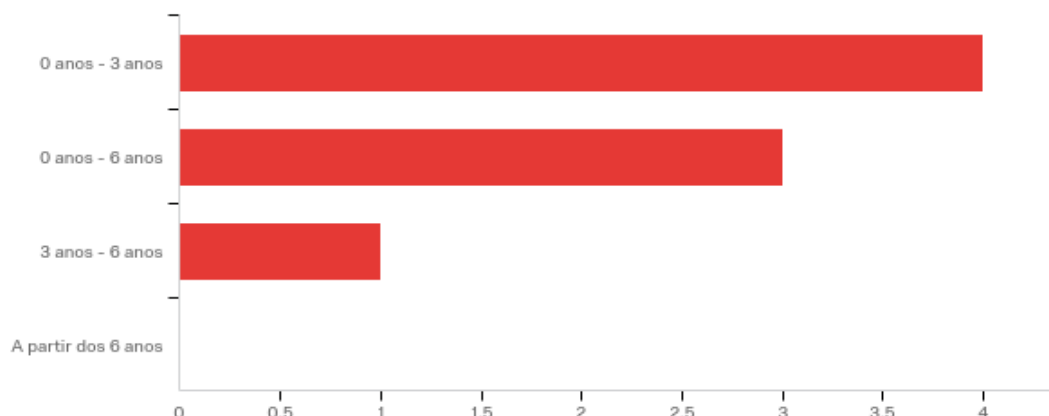


Figura 7. Definição de alterações de linguagem

Sobre o conhecimento sobre os marcos de desenvolvimento para cada faixa etária, apenas se obtiveram 8 respostas, pelo que 87.50% (7 educadoras) mencionaram que têm conhecimento sobre os marcos de desenvolvimento normativo e 12.50% (1 educadora) selecionou que não tinha conhecimentos sobre a temática. Acerca do período etário que consideram mais importante para o desenvolvimento de fala e/ou linguagem, nas 8 respostas obtidas, 50% (4 educadoras) consideram que o período

crítico consiste dos 0-3 anos, 37.50% (3 educadoras) mencionam que é dos 0-6 anos, 12.50% (1 educadora) refere que considera que o período crítico é dos 3-6 anos



(Figura 8).

Figura 8. Período de desenvolvimento crítico para o desenvolvimento comunicativo

Na questão que solicitava a reflexão sobre quais os sinais de alerta mais importantes na identificação de alterações de fala e/ou linguagem, classificando-os de 1 a 5 (em que 1 corresponde a nada importante e 5 a muito importante) não houveram classificações em todas as características apresentadas. Neste sentido, na “linguagem bebé persistente” os resultados refletem que 4 educadoras consideram este indicador como 3 - “mais ou menos importante”; no sinal “frases curtas” 1 educadora considera 2 - “pouco importante”, 2 educadoras consideram “mais ou menos importante” e 3 educadoras afirmam ser 4 - “importante”; sobre “palavras mal pronunciadas (com omissões e substituições de sílabas e sons)” 1 educadora classificou com 4 - “importante” e 4 educadoras referem que é 5 - “muito importante”; no sinal de “dificuldade em aprender nomes de cores, de pessoas, de objetos, de lugares (entre outros)” 1 educadora referiu 1 - “nada importante”, 1 educadora mencionou como 2 - “pouco importante” e 1 educadora respondeu 4 - “muito importante”; acerca da “dificuldade em memorizar canções, lengalengas, atividades automáticas/serial (dias da semana, contar, entre outros)”, 1 educadora referiu 1 - “nada importante”, 1 educadora classificou como 2 - “pouco importante”, 3 educadoras associou a 4 - “importante” e 1 educadora respondeu 5 - “muito importante” (Figura 9).

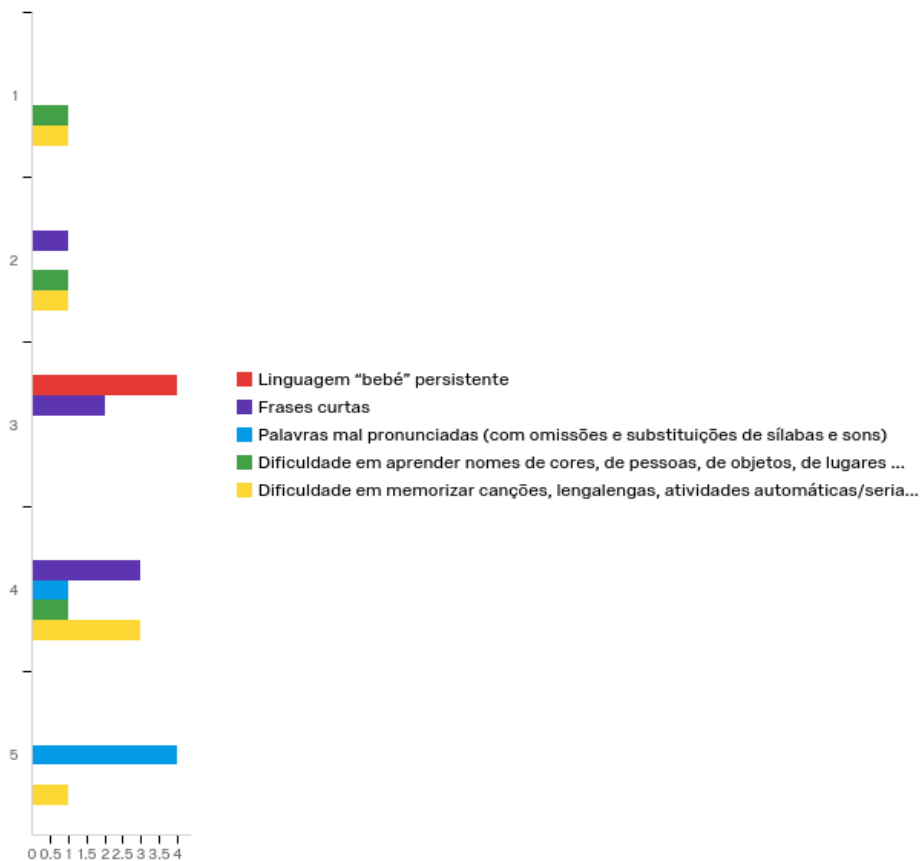


Figura 9. A importância dos sinais de alerta mencionados para a identificação de alterações de fala e/ou linguagem (numa escala de 1 a 5, em que 1 corresponde a nada importante e 5 a muito importante)

Quando questionadas se durante o trabalho com crianças com alterações de fala e/ou linguagem, realizaram objetivos específicos para potenciar o desenvolvimento da criança houveram 9 respostas, em que 77.78% (7 educadoras) responderam que sim e 22.22% (2 educadoras) responderam que não. Na sequência de uma resposta positiva foram solicitados alguns desses objetivos planeados tendo sido obtidas as seguintes respostas: “falar pausadamente - fazer divisão silábica acompanhada de batimento - apresentar palavras e dividi-las por sons”, “Promover o diálogo, discurso compreensível; promover atividades relacionadas com jogos de linguagem e articulação”, “Promover a leitura de histórias; Estimular a memorização de poemas e lengalenga Incentivar a criança a expressar-se contando histórias”, “conseguir expressar-se de modo a que se percebam as suas necessidades; - melhor articulação das palavras”, “Os objetivos delineados no PEI foram alcançados. Todos os intervenientes: Ed, terapeuta da fala e E. E trabalharam em conjunto para alcançar os objetivos” e “Fiz o encaminhamento para frequentar sessões de terapia da fala. Fiz jogos de palavras, muitas repetições através de canções, lengalengas, travalínguas....”.

Para a redefinição dos objetivos planejados, 33.33% (3 educadoras) mencionaram que o critério é quando “a criança atingiu os objetivos”, 11.11% (1 educadora) considera que a redefinição deve ser feita quando “a criança revela muitas dificuldades na aquisição dos objetivos”, 44.44% (4 educadoras) consideram que a redefinição de objetivos é realiza aquando de ambas as condições anteriores e 11.11% (1 educadora) redigiu outra opção que consiste em “atingiu alguns objetivos” (Figura 10).

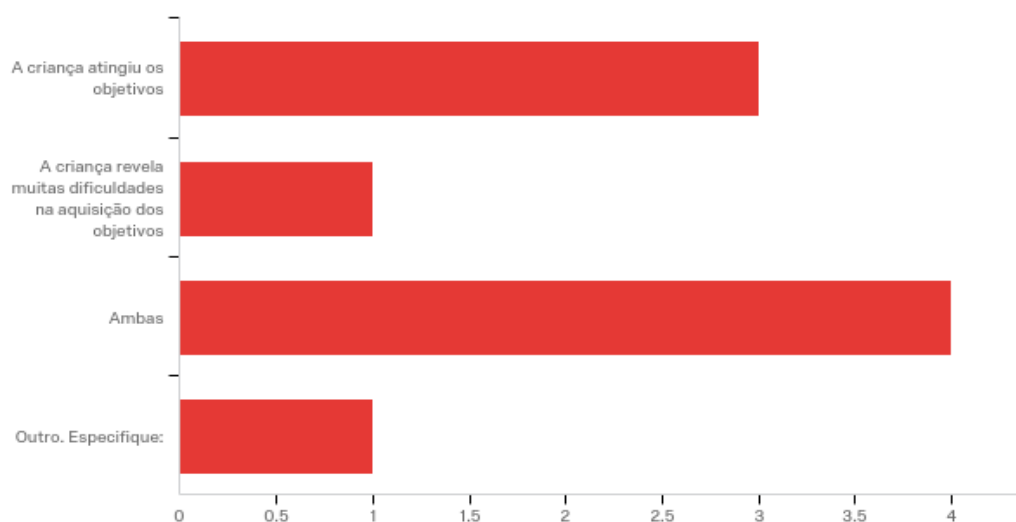


Figura 10. Critérios para a (re)definição de objetivos

Em relação à periodicidade com que ocorre a (re)definição de objetivos 18.18% (2 educadoras) consideram que deve ser realizada com periodicidade “semanal”, 18.18% (2 educadoras) consideram a periodicidade “quinzenal”, 36.36% (4 educadoras) referem que deve ser “mensal”, 18.18% (2 educadoras) consideram que deve ser “trimestral” e 9.09% (1 educadora) considera a periodicidade “anual” (Figura 11).

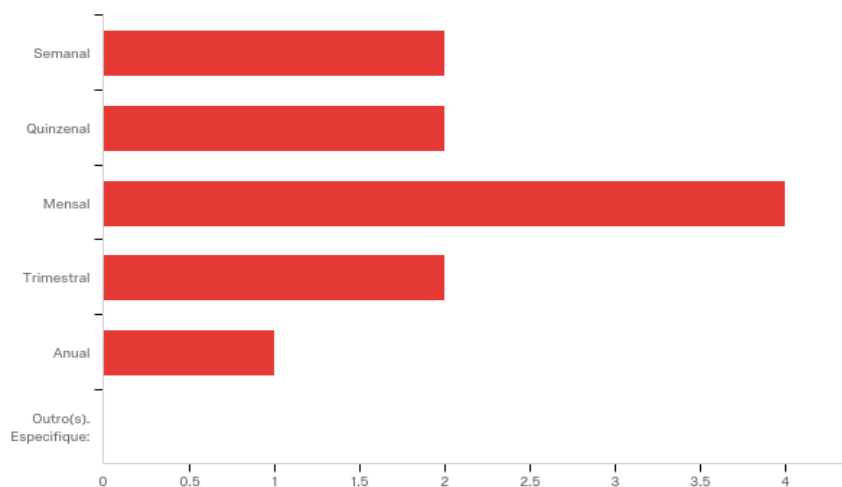


Figura 11. Periodicidade com que ocorre a (re)definição de objetivos

Quando aferido se durante o trabalho com crianças com alterações de fala e/ou linguagem esta era acompanhada por outros profissionais, 77.78% (7 educadoras) afirmaram que “sim” e 22.22% (2 educadoras) responderam que “não”. No seguimento de uma resposta afirmativa, foram especificados quais os profissionais que acompanham a criança: 2 educadoras mencionam “Médico Pediatra, Pedopsiquiatra ou outro”, 6 educadoras mencionam “Terapeuta da Fala” e 5 educadoras “técnico de intervenção precoce” (Figura 12).

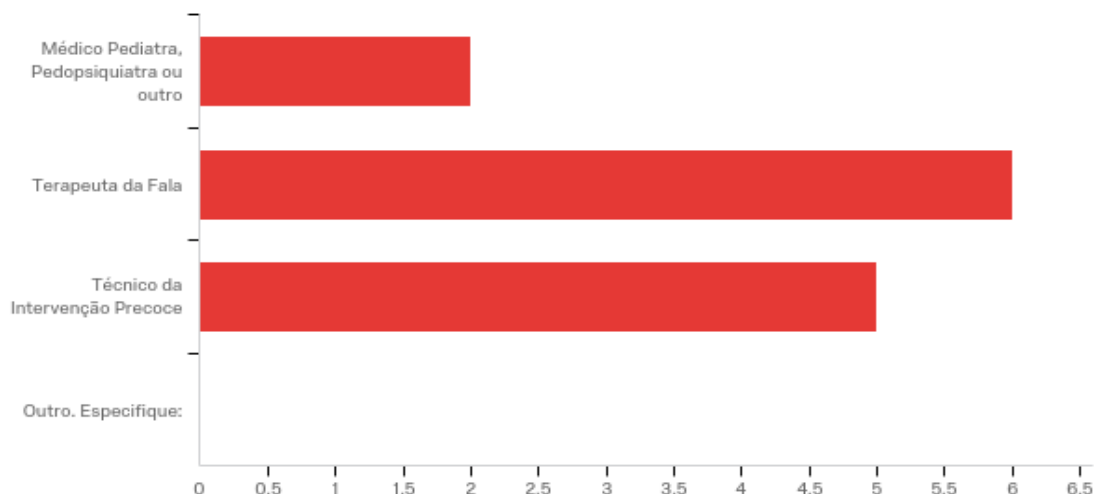


Figura 12. Profissionais que acompanham a criança com alterações de fala e/ou linguagem

Sobre se, aquando do trabalho com crianças com alterações de fala e/ou linguagem, os cuidadores/ encarregados de educação se encontravam incluídos no processo de estimulação específica da criança, 90% da amostra (9 educadores) responderam que “sim” e 10% (1 educadora) respondeu que “não”.

Relativamente às estratégias mais pertinentes para o desenvolvimento da criança com alterações de fala e/ou linguagem, as respostas inclinaram-se para “adequação do material e do espaço físico” (2 educadoras), “adaptação de atividades” (5 educadoras), “*feedback* corretivo” (6 educadoras), “pistas auditivas” (9 educadoras), “pistas proprioceptivas” (3 educadoras) e “pistas visuais” (6 educadoras). As estratégias de “modelagem” e “moldagem” não obtiveram qualquer resposta (Figura 13).

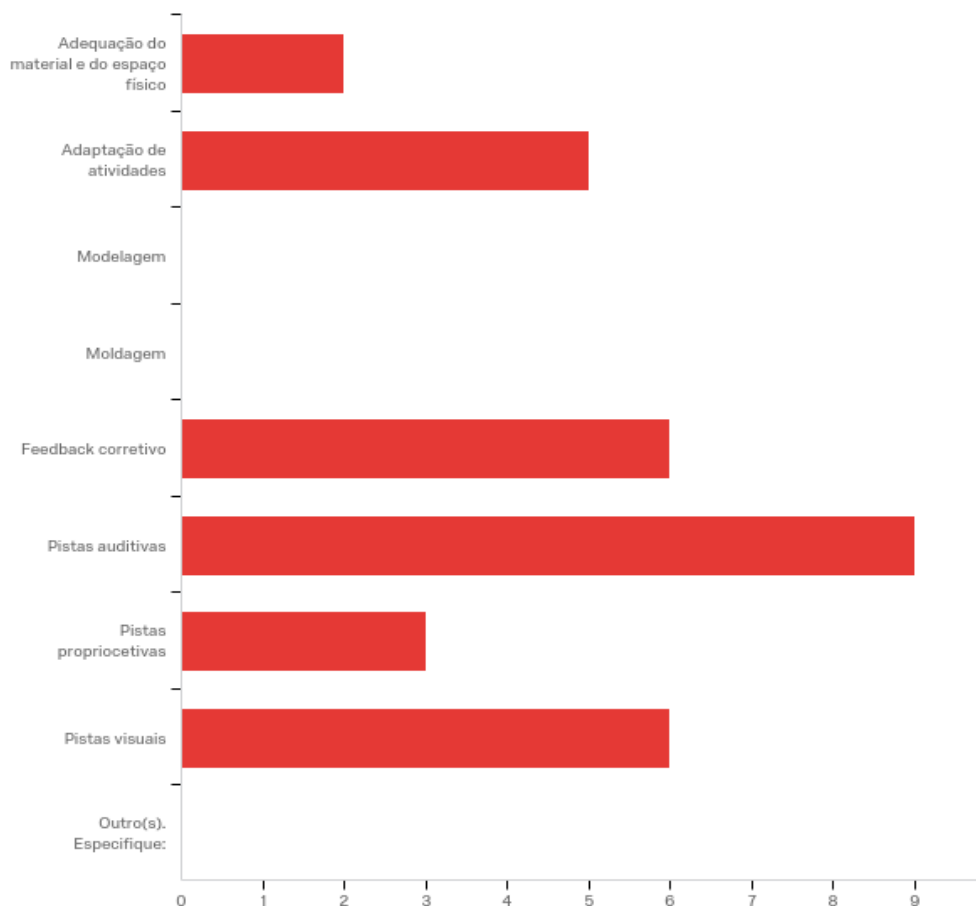


Figura 13. Estratégias mais pertinentes para o desenvolvimento da criança com alterações de fala e/ou linguagem

Quanto à parte IV do questionário que incide na linguagem oral e literacia, na questão que inferia se as educadoras se encontravam a par dos objetivos previstos para o 1º ciclo registaram-se apenas 8 respostas. Neste contexto, 62.50% (5 educadoras) respondeu que “sim” e 37.50% (3 educadoras) respondeu que “não”.

Quanto à questão que abordava se as educadoras consideravam que a sensibilização para a leitura e para a escrita no ensino pré-escolar é fundamental para a eficácia da sua aprendizagem no 1º Ciclo do ensino básico, todas as educadoras que responderam (8 educadoras) consideraram que “sim”.

Quando solicitada sobre a análise sobre a importância destas competências do desenvolvimento para a aprendizagem da leitura e escrita através da classificação numa escala de 1 a 5 - em que 1 corresponde a “nada importante” e 5 a “muito importante”, não houveram respostas em todas as opções. Sobre as “competências motoras finas (pega do lápis, recortar, pintar dentro das linhas, entre outras)” 2 educadoras classificaram como “nada importante” e 3 educadoras mencionaram que era “pouco importante”; em relação à “compreensão das mensagens orais” 1

educadora respondeu “mais ou menos importante” e 4 educadoras responderam “muito importante”; acerca de “produzir corretamente os sons da língua” 1 educadora classificou como “mais ou menos importante” e 2 educadoras responderam “importante” e 1 educadora como “muito importante”; em relação a “produzir frases gramaticais” 1 educadora selecionou “pouco importante”, 3 educadoras responderam “mais ou menos importante” e 2 educadoras classificaram “importante”; por fim relativamente a “utilizar vocabulário adequadamente” 2 educadoras mencionaram que era “nada importante”, 1 educadora disse que era “pouco importante”, 2 educadoras classificam como “importante” e 2 educadoras selecionaram “muito importante” (Figura

14).

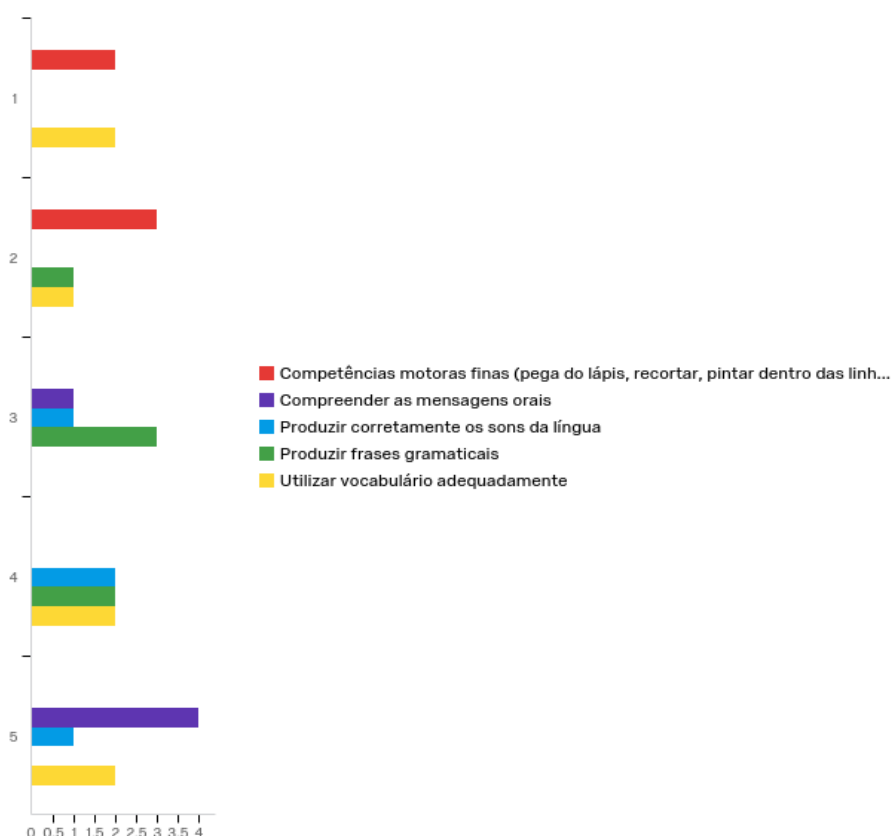


Figura 14. A importância das competências do desenvolvimento para a aprendizagem da leitura e escrita

No que concerne às repercussões das dificuldades de fala e/ou linguagem, numa escala de 1 a 5, sendo que o número 1 corresponde a “discordo totalmente” e o 5 a “concordo totalmente”, sobre as alterações de fala e/ou linguagem comprometem a funcionalidade comunicativa da criança, 1 educadora selecionou “discordo totalmente”, 3 educadoras mencionaram “discordo”, 1 educadora “concordo” e 1 educadora

“concordo totalmente”; em relação às “alterações de fala e/ou linguagem comprometem a eficácia da criança nas tarefas desenvolvidas no contexto escola” 2 educadoras “discordo totalmente” e 3 educadoras “nem concordo, nem discordo”; quanto a “As alterações de fala e/ou linguagem comprometem a eficácia da criança no contexto casa” 3 educadoras “discordo totalmente”, 1 educadora “discordo” e 2 educadoras “nem concordo, nem discordo”; em relação a “As alterações de fala e/ou linguagem comprometem a eficácia da criança no contexto social (com pares, por exemplo)” 2 educadoras mencionaram “discordo”, 3 educadoras classificaram “concordo” e 1 educadora “concordo totalmente”; quanto a “as alterações de fala e/ou linguagem comprometem a aquisição da leitura e escrita” 3 educadoras mencionam que “concordam” e 5 educadoras que “concordo totalmente” (Figura 15).

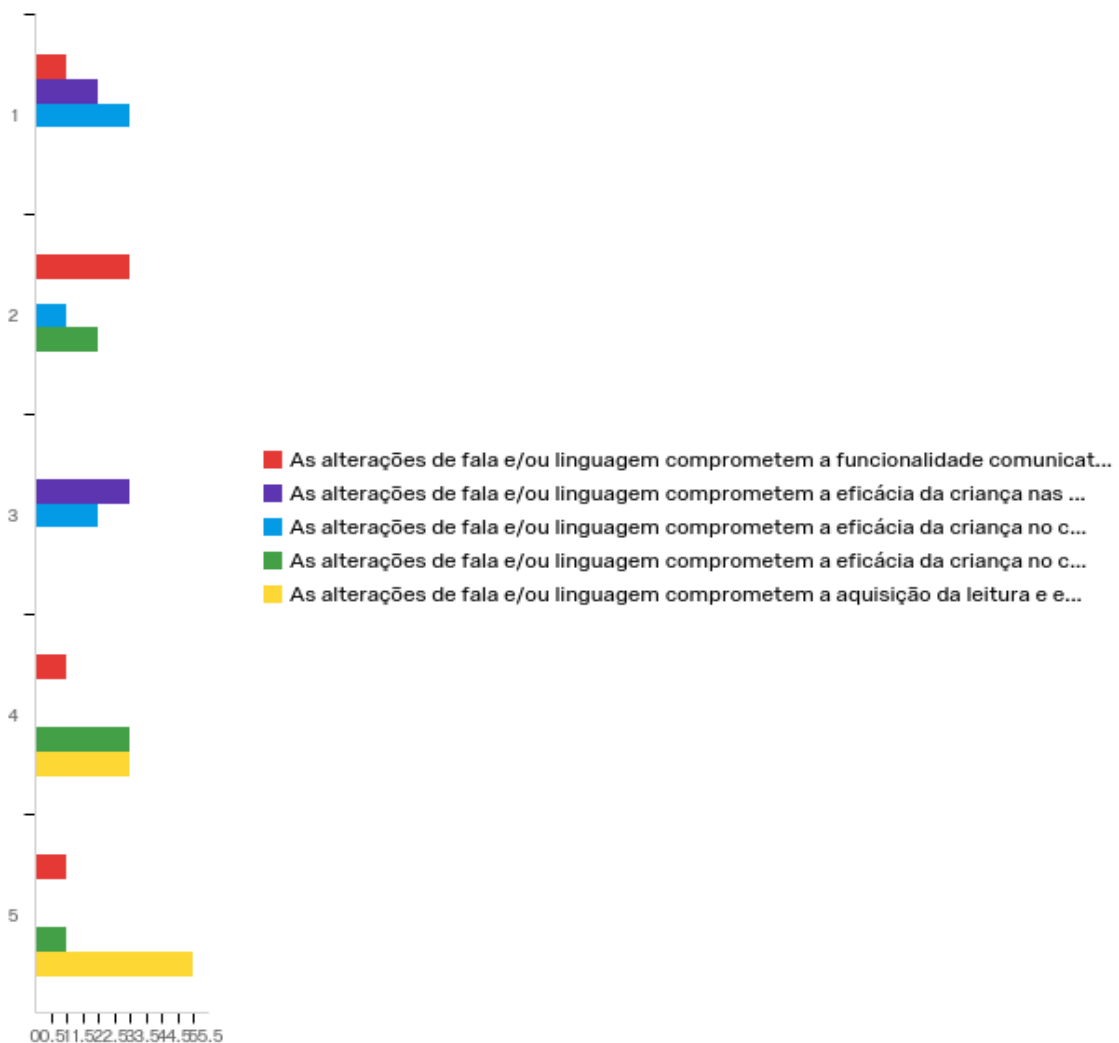


Figura 15. Repercussões das dificuldades de fala e/ou linguagem (numa escala de 1 a 5, em que 1 corresponde a “discordo totalmente” e o 5 a “concordo totalmente”).

A última questão abordou a opinião das educadoras, tendo em conta a sua atividade profissional e os casos que acompanhou, sobre de que forma as perturbações de fala e/ou linguagem influenciam a conseqüente aprendizagem da leitura e escrita. Neste sentido, apenas obtive 5 respostas, nomeadamente: “Considero que as perturbações de fala e/ou linguagem afeta todas as áreas da vida da criança tanto do ponto de vista social, relacional como da aprendizagem formal nomeadamente leitura e escrita.”; “Discriminação de sons pode ficar comprometida, logo a criança terá mais dificuldade na aquisição da escrita e leitura. Dificuldade na linguagem expressiva poderá comprometer não só o discurso oral como a exploração de ideias na escrita.”; “a comunicação com o outro está muito dificultada e a auto estima que fica comprometida não faz desenvolver na criança as competências sociais que dependem essencialmente de se aceitar a si própria.”; “As dificuldades na dicção e articulação das palavras, as dificuldades na estruturação das frases e a não compreensão da mensagem oral influenciam negativamente a aprendizagem da leitura e da escrita.”; “Dificuldade na articulação atrasam a leitura e escrita. Vocabulário pobre dificulta a leitura e escrita. dificuldade na construção frásica também.” e “Apresentam maior dificuldade em interagir com os pares. Tornam-se mais tímidos e menos participativos em grande grupo. Isolam-se um pouco mais.”

2. Discussão de Resultados

As perturbações de fala e/ou linguagem são frequentes em crianças na faixa etária 3-6, pelo que é também nesta faixa etária que os distúrbios idiopáticos da comunicação são mais prevalentes (Andrade, 1997). No presente estudo corrobora-se estes dados literários, uma vez que todos os participantes trabalharam com crianças enquadradas na faixa etária dos 3-6 anos, sendo que durante a sua atividade profissional contactaram com crianças com alterações na componente da fala e/ou linguagem, não estando a maior parte associada a um diagnóstico clínico.

Embora algumas educadoras tenham tido informações relativas às dificuldades da criança através de encarregados de educação ou informações terapêuticas/médicas, todas foram unânimes que através do contacto com a criança conseguiram perceber as respetivas dificuldades. Ora, segundo Limissuri e Befi-Lopes (2009) os educadores constituem-se como profissionais de extrema importância para o desenvolvimento da comunicação humana, devendo permanecer sensíveis para as variações de desenvolvimento existentes dentro da própria normalidade. Neste sentido, os resultados obtidos estão em concordância com a literatura que indica que os educadores estão aptos, através da sua experiência profissional, a identificar quando uma criança apresenta um desenvolvimento linguístico diferente das outras e quando essa desigualdade poderá interferir na sua competência para aprender (Limissuri & Befi-Lopes, 2009).

Relativamente ao conhecimento sobre perturbações da fala e perturbações da linguagem, considera-se que o tema ainda gera algumas dificuldades de definição, principalmente ao nível das perturbações de fala. Neste contexto foi referido, por exemplo, que para além da dificuldade em produzir sons, as alterações de fala integram dificuldades na compreensão, em usar vocabulário e na estruturação frásica. Do mesmo modo, todas as opções foram tidas em conta aquando da definição de perturbações da linguagem. Segundo as definições que dispomos na literatura, a fala distingue-se da linguagem, na medida em que é um ato motor que expressa/materializa a linguagem, sendo o modo verbal oral de transmitir mensagens e envolve uma coordenação neuro muscular precisa, que permite a realização de movimentos orais para produzir sons e unidades linguísticas (Lima, 2009). Ainda neste contexto, a fala é caracterizada quanto à articulação, ressonância, voz, fluência/ritmo e prosódia (Schirmer, Fontoura & Nunes, 2004). Neste sentido, constata-se que a diferenciação entre estas duas áreas do desenvolvimento evidencia fragilidades o que

poderá comprometer não só a identificação apropriada das dificuldades como o desenvolvimento de estratégias apropriadas para as colmatar.

Demarca-se, também, que a maior parte das educadoras referiu conhecer os marcos de desenvolvimento normativo, contudo uma delas mencionou que não detinha conhecimento sobre esta temática. Ao longo da sua publicação, Castro e Gomes (2000) refere a importância de o educador conhecer as etapas normativas de aquisição de fala e linguagem. Apenas o conhecimento informado pode sustentar uma identificação precoce e adequada das dificuldades da criança. O facto de ainda existirem profissionais que revelam esta lacuna transfere-nos para as limitações mencionadas por alguns autores que se referem à falta de conhecimentos desta índole como o principal obstáculo para a deteção em tempo útil das dificuldades comunicativas e da minimização das lacunas linguísticas (Fillmore & Snow, 2000). Esta situação exalta a ainda necessidade de formação especializada sobre o desenvolvimento linguístico típico e atípico (Moats, 2009; Shaughnessy & Sanger, 2005). Resultados similares são verificados aquando da classificação dos sinais de alerta entre mais e menos importantes, não tendo sido nenhum sinal de alerta classificado como muito importante. Em complemento, denota-se também que as dificuldades em assimilar “nomes de cores, pessoas, objetos” e de “memorizar canções, lengalengas, entre outras” foram, genericamente, as menos importantes. Considera-se que estes sinais devem também ser categorizados de uma maior importância. Tendo em conta que na dimensão linguística a compreensão precede a expressão e que estão inerentes a este desenvolvimento processos cognitivos (como memória) e ainda a importância do despiste de possíveis complicações anatómicas e fisiológicas (como hipoacusias, por exemplo) (Silva & Peixoto, 2008). A “linguagem bebé persistente” e “palavras mal pronunciadas” foram as mais cotadas por algumas educadoras em termos de importância, transpondo-nos ainda para a deteção de alterações apenas “audíveis” e a necessidade de expansão destas premissas. Identificar os sinais de alerta mostra-se pertinente e fulcral, uma vez que, segundo Boyle (2000 citado por Silva & Peixoto, 2008), a intervenção apresenta um melhor e mais favorável prognóstico quando é iniciada precocemente. A identificação dos sinais de alerta por parte dos educadores pode ser feita através do conhecimento que possuem da criança e do desenvolvimento normal da linguagem, complementados pela experiência que vão acumulando através da prática docente (Castro & Gomes, 2000; Rebelo & Vital, 2006).

Relativamente ao período crítico, também se constata que maior parte das educadoras consideram como período de maior desenvolvimento comunicativo dos 0-3 anos. De facto, o desenvolvimento linguístico divide-se em vários estádios sendo

que no período 0-3 anos emergem e desenvolvem diversos conhecimentos pré-linguísticos e linguísticos fulcrais para o seu desenvolvimento (Sim-Sim et al., 2008b). Contudo é também descrito na literatura que o período 3-6 anos é o momento de maior maturação e aquisição massiva de conhecimentos para que a criança consiga atingir patamares de desenvolvimento complexos. Assim, torna-se correto considerar que o período crítico é realmente entre os 0-6 anos, tendo em conta a diversidade de conhecimentos linguísticos que a criança deverá desenvolver face à sua idade cronológica (Papalia et al., 2001).

Relativamente ao processo de trabalho e intervenção com crianças com alterações de fala e/ou linguagem, são patentes ainda limitações na abordagem ao estabelecimento, definição, redefinição e adequação dos objetivos em sala de aula às crianças. Neste sentido, verifica-se que ainda existem educadoras que não estabelecem objetivos específicos para potenciar o desenvolvimento de crianças com alterações de fala e/ou linguagem. O critério para redefinição dos objetivos também se verifica oscilante consoante a prática profissional de cada educadora. Ainda neste contexto, a periodicidade para redefinir objetivos não é unânime, sendo que é mais preponderante a redefinição “mensal”. Em termos bibliográficos não são estabelecidos critérios fixos sobre a definição e reavaliação dos objetivos linguísticos. Contudo, sabe-se que a definição de objetivos visa as competências a adquirir; expressam os resultados esperados e situam-se ao nível da realização das ações. Os objetivos descrevem, então, os resultados esperados em relação ao nível das competências a adquirir pela criança numa sequência de aprendizagem (Damião, 1998; Barreira & Pinheiro, 2012). Devem ser observáveis e mensuráveis e o seu estabelecimento rege-se pelas condições de sucesso - condicionalismos que envolvem o desenvolvimento do comportamento/ circunstâncias que se devem verificar aquando da realização da atividade, como amplitude do problema a resolver; equipamento ou instrumentos a utilizar; locais; meios ou materiais; exigências ou condições especiais – e pelos critérios de sucesso - entende-se por critérios as exigências de qualidade de realização que são impostas à criança para que se possa garantir que a competência prevista foi realmente adquirida, como qualidade; quantidade; tempo; precisão; percentagem; entre outros possíveis (Damião, 1998; Barreira & Pinheiro, 2012). Assim, é perceptível que estas tarefas exigem maior clareza e conhecimento das dificuldades da criança, por parte dos educadores, e das melhorias que se pretendem atingir em determinado tempo, permitindo. O controlo mais objetivo do desenvolvimento e resultados das ações da criança e fornece oportunidades que assegurem maior adequação e eficácia na reavaliação, e conseqüentemente uma mais elevada rentabilização do sistema (Damião, 1998; Barreira & Pinheiro, 2012).

Ainda neste âmbito, das educadoras que realizaram objetivos, observa-se que os mesmos que foram citados se relacionam mais com estratégias e atividades do que com objetivos descritos para atingir determinada competência linguística (Sim-Sim et al., 2008), o que transparece a importância do conhecimento das competências linguísticas e, conseqüentemente, das atividades e estratégias para alcançar determinado objetivo linguístico.

Todas as crianças com alterações de fala e/ou linguagem acompanhadas pelas educadoras eram simultaneamente acompanhadas com profissionais de saúde (como médicos, terapeutas da fala, entre outros). Evoca-se o facto de o conhecimento deste dado poder estar relacionado com um trabalho colaborativo entre os profissionais de saúde e da educação de forma a ir de encontro às necessidades das crianças (Castro & Gomes, 2000; McCartney, 2006; Puyuelo & Rondal, 2007).

A Lei-Quadro da Educação Pré-escolar (Lei 5/97 de 10 de fevereiro) incentiva a participação das famílias no processo educativo e o estabelecimento de relações de efetiva colaboração com a comunidade envolvente. Segundo Lee (2008) o facto de o professor solicitar e ter a colaboração de outros profissionais (como terapeutas da fala) e o facto de os pais estarem informados e envolvidos no processo, acarreta benefícios para o desenvolvimento da fala e linguagem das mesmas (Davis & Florian, 2004; Keller, 2005; Lee, 2008). Esta partilha com os pais ainda não é uniforme, verificando-se ainda uma resposta negativa quanto à participação da família no processo de intervenção. Por outro lado, o maior número de respostas positivas também transmite que a mudança de paradigma se encontra cada vez mais impressa na prática profissional das educadoras de infância. A partilha de informação, entre os educadores com os pais das crianças tem um impacto positivo, não só no desenvolvimento comunicativo das próprias crianças, como na identificação precoce das suas necessidades (Lindsay & Dockrell, 2002; Rigolet, 2000).

Na identificação de estratégias mais pertinentes para o desenvolvimento da criança com alterações de fala e/ou linguagem, a adaptação das atividades, *feedback* corretivo, pistas auditivas e pistas visuais foram consideradas as mais pertinentes. A adequação do material e do espaço físico e pistas proprioceptivas foram consideradas menos consideradas pertinentes e a modelagem e a moldagem não obtiveram qualquer resposta acerca da sua função. Estes resultados estão, em parte, articulados com os estudos realizados no âmbito da potencialização da linguagem. Keller (2005), Lee (2008) e McCartney (2006) referem a importância de utilizar estratégias gerais como dar *feedback* à criança quando esta realiza uma atividade com sucesso, pistas visuais, gestos naturais, expressão facial e a linguagem corporal para auxiliar as instruções verbais, sendo apontadas estas como estratégias globais. Contudo é

também focada a importância de utilizar estratégias específicas do desenvolvimento linguístico, principalmente: fornecer à criança o modelo correto de pronunciar palavras e frases (modelagem), dar tempo à criança para expor a sua ideia e fornecer à criança o início da palavra a produzir (pistas auditivas) e moldagem – moldar o comportamento diretamente na criança principalmente em atividades manuais (Abdalla & St. Louis, 2012; Keller, 2005; McCartney, 2006), que não foram consideradas pelas educadoras provavelmente pelo desconhecimento de terminologias. Outra estratégia pouco considerada e que é muito explanada na literatura é a organização dos espaços, sendo que organização e gestão do espaço na sala de jardim-de-infância tem influência em tudo aquilo que se faz, na forma como se faz, no tipo de relações que se criam e nos processos de desenvolvimento e aprendizagem de todos aqueles que exercem alguma atividade dentro deste espaço (Gassó, 2004; Ministério da Educação, 1997; Vayer et al., 2003), sendo fundamental para garantir uma intervenção pedagógica de qualidade.

Com o questionário realizado, infere-se que ainda existem lacunas nas informações sobre as metas do 1º ano do 1º ciclo, incompatibilizando-se esta situação com as normas de aprendizagem estruturada, integrada e contínua, na qual os conteúdos linguísticos adquirem um caráter evolutivo de acordo com a faixa etária. De acordo com Nabuco (2002, p. 55) “O processo educativo é um processo que exige continuidade, daí a necessidade dos professores prestarem uma especial atenção aos momentos de transição entre níveis de ensino”. Assim, o conhecimento dos marcos subsequentes que as crianças irão enfrentar, é fulcral para melhorar as práticas educativas de forma a potenciar e preparar a criança para a aquisição complexa.

Por outro lado, todas as educadoras inferidas concordam de que a sensibilização para a leitura e para a escrita no ensino pré-escolar é fundamental para a eficácia da sua aprendizagem no 1º Ciclo, demarcando esta relação estreita entre ambas as linguagens (oral e escrita) descrita na literatura (Teles, 2004).

A aprendizagem da leitura e escrita pressupõe pré-requisitos que comprometem positiva e negativamente a sua aquisição, desenvolvimento e consolidação. Em termos bibliográficos, a consciência fonológica, a linguagem oral e vocabulário pobre, as alterações de motricidade fina e as alterações expressivas são demarcadas como fulcrais para a aquisição da leitura e escrita (Rocha, 1999; Teles, 2004). Neste sentido, face aos critérios explanados e resultados obtidos, considera-se que a inter-relação das competências da criança com a literacia ainda exibem lacunas na sua preponderância. Isto porque se verificou disparidades entre a valorização de critérios, não existindo consenso sobre nenhum dos mesmos.

“A linguagem escrita enquanto representação da linguagem oral está intimamente ligada à própria oralidade e exige a capacidade de descontextualização do discurso oral o que requer controlo e uma reflexão constante sobre o conhecimento do oral” (Sim-Sim, 2006, p.139). A oralidade precede a linguagem escrita e funciona como fator facilitador da aprendizagem da leitura (Viana, 2002). As dificuldades na oralidade influenciam, então, direta e indiretamente as aprendizagens escolares, em todas as áreas curriculares, visto que o currículo prevê que as crianças sejam avaliadas pelos conhecimentos teóricos que aprenderam e pela forma como transpõe os seus conhecimentos para a escrita. Os resultados obtidos acerca da perceção das educadoras sobre as repercussões das dificuldades de fala e/ou linguagem, apenas evidencia maior concordância sobre as alterações de fala e/ou linguagem comprometerem a aquisição da leitura e escrita, sendo precursor das posições científicas. Contudo, são também patentes opiniões dispares, como por exemplo, sobre se “as alterações de fala e/ou linguagem comprometem a funcionalidade comunicativa da criança” houve uma resposta “discordo totalmente”, três “discordo”, uma “concordo” e uma “concordo totalmente”. O facto de estas alterações condicionarem a *performance* da criança no contexto escola, social e casa não exhibe aprovação por parte de maior parte das inquiridas, embora sejam conhecidas e investigadas as repercussões das alterações da fala e/ou linguagem na esfera pessoal da criança em todos os contextos que se insere (Bernstein & Tiegerman-Farber, 2002).

Alterações no desenvolvimento normal das capacidades de fala e/ou linguagem têm consequências que se projetam nas aprendizagens que a escola proporciona (Amaral, 2009; Castro & Vasconcelos, 2000). Regista-se que as crianças que apresentam dificuldades de fala e/ou linguagem têm maiores dificuldades com a aquisição de competências de literacia, o que as leva a uma *performance* escolar mais baixa e problemas de leitura e escrita (ASHA, 1993). Quando questionadas, de forma aberta, a este respeito as educadoras focaram pontos essenciais que caracterizam as alterações de fala e linguagem e as suas repercussões. Assim, embora de forma pouco estruturada, as respostas permitem-nos extrair ideias chave sobre as consequências destas alterações como “(...)afeta todas as áreas da vida da criança tanto do ponto de vista social, relacional como da aprendizagem formal nomeadamente leitura e escrita”, “Discriminação de sons pode ficar comprometida, (...) mais dificuldade na aquisição da escrita e leitura. Dificuldade na linguagem expressiva poderá comprometer não só o discurso oral como a exploração de ideias na escrita”, “ comunicação com o outro está muito dificultada (...)auto estima que fica comprometida não faz desenvolver na criança as competências sociais (...)”;

“dificuldades na dicção e articulação das palavras, na estruturação das frases e a não compreensão da mensagem oral influenciam negativamente a aprendizagem da leitura e da escrita.”; “Dificuldade na articulação, vocabulário pobre e dificuldade na construção frásica atrasam/dificultam a leitura e escrita” “(...) maior dificuldade em interagir com os pares. (...) mais tímidos e menos participativos (...). Isolam-se um pouco mais.” Podemos, de forma geral encontrar na literatura esta interligação entre a linguagem oral e escrita, pelo que todas as repercussões mencionadas pelas educadoras se encontram investigadas empiricamente. Infere-se que estas respostas são o reflexo do conhecimento científico que detêm sobre a temática e, principalmente, das provas observáveis decorrentes da sua prática profissional. Ressalva-se o facto de terem também sido focadas a influencia dos contextos sociais, bem como as alterações na componente psicológica como frustração, falta de autoestima e timidez autoestima mais baixa e maior timidez, no que respeita à sociabilidade (Bernstein & Tiegerman-Farber, 2002; Wadman et al., 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados do estudo apresentam limitações metodológicas devido à dimensão da amostra. Neste sentido as extrapolações e correlações realizadas dos resultados face ao estado de arte, requerem alguns cuidados específicos aquando da sua reflexão.

É certo que o estudo da linguagem e da fala é fundamental para prever alterações significativas no desenvolvimento da criança. As diversas etapas da aquisição da linguagem estão bem estabelecidas e assumem uma importância extrema como indicador do desenvolvimento global e cognitivo da criança que prediz o desempenho social, pessoal e escolar da criança. A prática informada origina uma identificação precoce de potenciais dificuldades e a sua repercussão futura nas aprendizagens escolares.

Fazendo uma análise incisiva apenas na amostra que participou no presente estudo, pode-se inferir que o conhecimento e preparação para atuar com crianças que apresentem dificuldades de fala e/ou linguagem não é uniforme e consistente. Obtiveram-se resultados que especificam ainda dificuldades na diferenciação das características específicas relativas apenas à fala e à linguagem, havendo um conhecimento geral que assume que ambas as dificuldades são similares. A delimitação de objetivos e de estratégias e o reconhecimento dos mesmos como mais valias são também questões que carecem de maior investimento para que sejam apropriados e individualizados para cada criança. É patente que estas questões, bem como as estratégias a aplicar segundo cada comportamento são ainda conhecimentos superficiais baseados mais numa experiência prática global do que com as especificidades de cada criança.

Considera-se fulcral a padronização das práticas e da formação inicial consistente acerca da fala e linguagem, sendo necessário um investimento em formação acerca desta temática e, principalmente, um maior trabalho colaborativo entre os profissionais especialistas na área e os educadores. A escola é um espaço para o desenvolvimento da linguagem, das capacidades de comunicação e de aprendizagem necessárias para que as crianças tenham um futuro académico de sucesso e se tornem participantes

ativos da sociedade, pelo que as práticas para serem efetivas têm que ser baseadas num conhecimento teórico específico e adequado à temática. O educador deverá ser consciente, coerente e consistente na sua abordagem às alterações de fala e/ou linguagem. Considera-se que poucos são os estudos que avaliam as necessidades dos educadores, na identificação precoce das alterações de fala e/ou linguagem e no processo de intervenção de melhoria (quer ao nível de objetivos, estratégias, atividades, entre outros).

As informações explanadas no decorrer do questionário sobre paralelismo entre a linguagem oral e escrita, das suas interligações e afetação dependente demonstram que mais do que o conhecimento profissional e científico, as perceções pessoais de cada profissional influencia em grande escala a compreensão e valorização destes fatores. Considera-se que o educador de infância deve refletir sobre as suas práticas de forma crítica, (re)construtiva e evolutiva, envolvendo nas mesmas a procura de fundamentação teórica padronizada para o que realiza. Um ensino colaborativo entre o ensino pré-escolar e o 1º ciclo só será uma prática concreta quando ambos os profissionais (educadores e professores) se consciencializarem da importância do saber para além da(s) temática(s) que lecionam e potenciarem competências linguísticas estruturadas com a vista ao alcance de estádios de desenvolvimento mais complexos.

Espera-se que cada vez mais estudos sejam realizados neste âmbito, de forma a haver uma maior consciencialização das dificuldades de fala e/ou linguagem, das suas consequências presentes e futuras na vida da criança e dos métodos eficazes como estas podem ser minimizadas para potenciar a aquisição de níveis de desenvolvimento mais complexos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abdalla, F. A., & St. Louis, K. O. (2012). Arab school teachers' knowledge, beliefs and reactions regarding stuttering. *Journal of Fluency Disorders*, 37(1), 54-69.

Acosta, V. M., Moreno, A., Ramos, V., Quintana, A., & Espino, O. (2003). *Avaliação da Linguagem*. São Paulo: Livraria Santos Editora Ltda.

Adler, R.B., Rosenfeld, L.B. & Proctor II, R.F. (2010). *Interplay – The Process of Interpersonal Communication*. New York: Oxford University Press.

Amaral, I. (2007). Linguagem na Escola. *Educação e Fronteiras*, 1 (2), 23-32.

American Speech-Language-Hearing Association [ASHA]. (1982). *Language* [Relevant Paper]. Disponível em: <http://www.asha.org/docs/pdf/RP1982-00125.pdf>.

American Speech-Language-Hearing Association [ASHA]. (2008). *Roles and responsibilities of speech-language pathologists in early intervention: Guidelines* [Internet]. Disponível em: <http://www.asha.org/docs/pdf/GL2008-00293.pdf>

American Speech and Hearing Association [ASHA] (2004). *Communication facts: incidence and prevalence of communication disorders and hearing loss in children*. Rockville MD: ASHA.

American Speech and Hearing Association [ASHA]. (2010). *Roles and responsibilities of speech-language pathologists in schools*.

American Psychiatric Association [APA]. (2014). *DSM-5. Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais* (5.ª ed.). Lisboa: Climepsi.

Andrade, C. (1997). Prevalência das desordens idiopáticas da fala e da linguagem em crianças de um a onze anos de idade. *Rev Saúde Pública*, 31(5), 495-501.

Araújo M. & Silva M. (2009). *Manual de cuidados paliativos*. Rio de Janeiro: Diagraphic.

Araújo M.M, Silva M.J. & Puggina A.C. (2007). A Comunicação Não-verbal Enquanto Fator Iatrogênico. *Revista da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo*, 41(3), 419-425.

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.

Befi-Lopes, D. M. (1991). *Estudo das características do atendimento fonoaudiológico realizado em centros de saúde da Cidade de São Paulo* (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Beitchman, J., & Brownlie, E. (2010). Language Development and its Impact on Children's Psychosocial and Emotional Development (Ed. Revista). In R. E. Tremblay, M. Boivin, R. D. V. Peters (Eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development* (1-8). Montreal: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development.

Baird, G. (2008). Assessment and investigation of children with developmental language disorder. In. Norbury, C., Tomblin, J., & Bishop D. (Eds.). *Understanding developmental language disorders: From theory to practice* (1-22). New York: Psychology Press.

Barreira, C. & Pinheiro, M.R. (2012). *Planificação, Gestão e Avaliação de Projetos*. Coimbra: FPCEUC

Bernstein, D. K., & Tiegerman-Farber, E. (2002). *Language and communication disorders in children* (5ª ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Bervian, J., Fontana, M., & Caus., B. (2008). Relação entre amamentação, desenvolvimento motor bucal e hábitos bucais: Revisão de literatura. *Revista da Faculdade de Odontologia*, 13(2), 76-81.

Bochner, S.; Jones, J. (2003). *Child Language Development: Learning to Talk* (2^a ed.). London: Whurr Publishers Ltd.

Bloom, L., & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. New York: Wiley.

Bishop, D. (1997). *Uncommon Understanding. Development and Disorders of Language Comprehension in Children*. Hove [East Sussex]: Psychology Press.

Bishop, D. (2008). Specific language impairment, dyslexia, and autism: Using genetics to unravel their relationship. In. Norbury, C., Tomblin, J., & Bishop D. (Eds.). *Understanding developmental language disorders: From theory to practice* (67-78). New York: Psychology Press.

Brancalioni, A. R., Marini, C., Cavalheiro, L. G., & Keske-Soares, M. (2011). Desempenho em provas de vocabulário de crianças com desvio fonológico e com desenvolvimento fonológico normal. *Revista CEFAC*, 13(3), 428-436.

Brandone, A., Golinkoff, R., Hirsh-Pasek, K., & Salkind, S. (2006). Language Development. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: development, prevention, and intervention*. NASP Publications.

Buckley, B. (2003). *Children's communication skills: from birth to five years*. EUA: Routledge.

Burgoon, J. & Bacue, A. (2003). Nonverbal Communication Skill. In Greene, J. & Burleson, B. (2003). *Handbook of Communication and Social Interaction Skills*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Campbell, F. T., Dollaghan, C. A., Rockette, H. E., Paradise, J. L., Feldman, H. M., Shriberg, L. D., Sabo, D. L., & Kurs-Lasky, M. (2003). Risk Factors for speech delay of unknown origin in 3-year-old children. *Child Development*, 74(2), 346-357.

Canongia, M. B. (2005). *Manual de terapia da palavra*. Rio de Janeiro: Revinter, Ltda.

Carmo, H. & Ferreira. M. M. (1998). *Metodologia de Investigação - Guia de aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Carvalho.J.G.H. (1973). *Teoria da linguagem-Natureza do fenómeno linguístico e análise das línguas*. Coimbra: Atlantida Editora.

Castro, S. L., & Gomes, I. (2000). *Dificuldades de aprendizagem da língua materna*. Lisboa: Universidade Aberta.

Castro R. & Silva P. (2001). A comunicação não-verbal nas interações enfermeiro usuário em atendimentos de saúde mental. *Revista Latino-Am Enfermagem*, 9(1),80-7.

Cassidy, D. J., & Lawrence, J. M. (2000). Teacher beliefs: The whys behind the how to in child care classrooms. *Journal of Research in Childhood Education*, 14, 193– 204.

Ceac educación infantil (2004). *Aspectos Básicos y Curriculares – marco histórico, currículo y estructura*. Espanha: Ediciones Ceac.

Chevrie-Muller, C., & Narbona, J. (2005). *A linguagem da criança: aspectos normais e patológicos* (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed.

Chomsky, N. (1981). *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris.

Collado, J. A. (1973). *Fundamento de linguística geral*. Lisboa: Edições 70.

Cooke, J. & Williams, D. (1991). *Working with Children's Language*. United Kingdom: Speechmark;

Cooper, D.R. & Schindler, P.S. (2003). *Métodos de Pesquisa em Administração* (7.ª ed.). Porto Alegre: Bookman.

Correia, L.M.(1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais:Um guia para educadores e professores* (2ª ed.). Porto: Porto Editora.

Correia, L.M. & Serrano, A.M. (2000). Intervenção precoce centrada na família: uma perspectiva ecológica de atendimento. In: Correia LM, Serrano AM (org). *Envolvimento*

parental em intervenção precoce: das práticas centradas na criança às cráticas centradas na família. Porto: Porto Editora.

Costa, A. (1996). *A Escola Inclusiva: Do Conceito à Prática.* Inovação, 5, 151–163.

Costa, J. & Santos, A.L. (2003) *A falar como os bebés.* (2ª ed.) Lisboa: Editorial Caminho.

Coutinho, A. P. (2012). *As Perturbações da aquisição e desenvolvimento da linguagem: um estudo preliminar da prevalência, dos fatores associados e das necessidades de encaminhamento para Terapia da Fala em crianças de idade pré-escolar do concelho de Oeiras* (Dissertação de Mestrado). Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.

Coutinho, C. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática* (2.ªed.). Coimbra: Edições Almedina, S.A.

Cruz, A., Fontes, F,& Carvalho, M. (2003). *Avaliação da Satisfação das Famílias apoiadas pelo PIIP: Resultados da aplicação da aplicação da escala ESFIP.* Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

Damião, M.H. (1998). *Pré, inter e pós ação: Planificação e avaliação em Pedagogia.* Coimbra: Minerva.

Davis, P., & Florian, L. (2004). *Teaching strategies and approaches for pupils with special educational needs: A scoping study.* Great. Britain: DfES Publications.

Debrey-Ritzen & Mattlinger (1979). *Dicionário de Psicologia da Criança.* S. Paulo: Verbo
Lisboa.

Decreto-lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. Diário da República n.º. 34 - I série A. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-lei n.º 891/99 de 19 de outubro. Diário da República, n.º 244 - II Série. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 281/2009 de 6 de outubro. Diário da República. Lisboa: Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social, da Saúde e da Educação.

Decreto-lei n.º 49/2005, de 30 de agosto. Diário da República nº. 166 - I série A. Lisboa Ministério da Educação.

Dellani, M. P., & Moraes, N. M. (2012). Inclusão: Caminhos, Encontros e Descobertas. *Revista de Educação do IDEAU*, 7 (15), 120-133.

Deliberato, D. (2007). Comunicação Alternativa: Recursos e procedimentos utilizados no processo de inclusão do aluno com severo distúrbio na comunicação”. In *Núcleos de Ensino da UNESP* (pp. 366-378). São Paulo: Universidade Estadual Paulista.

Dodd, B. & Howard, D. (2002). Risk factors for speech disorders in children. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 37(2), 117-131.

Dunst, C. J. & Bruder, M. B. (2002). Valued outcomes of service coordination, early intervention and natural environments. *Exceptional Children*, 68 (3), 361-75.

Felix, S. (2013). *Linguagem oral X Linguagem escrita*. Visão Missionária.

Fidler, D.J. (2005). The Emerging Down Syndrome Behavioral Phenotype in Early Childhood – Implications for Practice. *Infants & Young Children*, 18 (2), 86-103.

Fernandes, A. (2011). *Desempenho Fonético e Fonológico em Crianças com Perturbações da linguagem e/ou fala: Um Estudo Exploratório no Concelho de Fafe* (Dissertação de Mestrado). Braga: Universidade do Minho.

Ferrante, C. (2007). *Aquisição fonológica de crianças dos três aos oito anos de classe sócio económica alta* (Dissertação de mestrado). Universidade Veiga de Almeida, Rio de Janeiro, Brasil.

Fonseca, V. (1989). *Educação Especial -Programa de estimulação precoce*. Lisboa: Editorial Notícias.

Fortin, M. (1999). *O Processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência.

Fortin, M. (2009). Fundamentos e etapas do proceso de investigação. Loures, Lusodidacta

Fernandes, C. (2013). *O papel do educador perante uma criança com atraso de linguagem* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Algarve, Faro.

Fillmore, L. W., & Snow, C. E. (2000). *What Teachers Need to Know About Language*. Washington: Office of Educational Research and Improvement.

Franco, M., Reis, M., & Gil, T. (2003). *Comunicação, linguagem e fala: perturbações específicas de linguagem em contexto escolar- fundamentos*. Lisboa: Ministério da Educação.

Freitas-Luís, J., Andrade, S., & Santos, P. C. (2015). A atitude do educador de infância e a participação da criança como referenciais de qualidade em educação. *Revista Brasileira de Educação*, 20 (61), 521-541.

Gassó, A. (2004). *La Educación Infantil. Métodos, técnicas y organización*. Barcelona: Ceac Educación Infantil.

Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O Inquérito: Teoria e Prática* (2.^a ed.). Oeiras: Celta.

Gleitman, H., Fridlund, A. J. & Reisberg D. (2007). *Psicologia* (7^aed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gonçalves, I. (2003). *O ensino precoce de uma língua estrangeira no 1ºciclo do ensino básico como fator de sucesso da aprendizagem da língua materna* (1^a ed.). Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra.

Green, J. R. & Nip, I.S.B.(2010). Some organization principles in early speech development. In: Maaseen B, van Lieshout PHHM, eds. *Speech motor control: New developments in basic and applied research*. (171-188). NC: Oxford University Press.

Haddad, N. (2004). *Metodologia de Estudos em Ciências da Saúde – Como Planejar, Analisar e Apresentar um Trabalho Científico* (1^a ed.). São Paulo: Editora Roca.

Hill, A., & Hill, M. (2009). *Investigação por Questionário* (2.^a ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

Hitos, S. F., Arakaki, R., Solé, D., & Weckx, M. (2013). Oral Breathing and Speech Disorders in Children. *Jornal de Pediatria*, 89(4), 361-365.

Hulit, L. e Howard, M. (2002). *Born to Talk*. (3^a ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Hinde, R.A. (1999). *Non-Verbal Communication*.

Knapp, M. L., & Hall, J. A. (2002). *Nonverbal Communication in Human Interaction*. Crawfordsville: Thomson Learning.

Keller, E. (2005). Strategies for Teaching Students with Communication Disorders. *Inclusion in Science Education for Students with Disabilities*, 18(03).

Lafon, J. (1989). *A deficiência auditiva na criança. Incapacidade e readaptação*. São Paulo: Editora Manoel Ltda.

Law, J., Boyle, J., Harris, F., Harkness, A., & Nye, C. (2000). Prevalence and Natural History of Primary Speech and Language Delay: Findings from a systematic review of the literature. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 35(2), 165-188.

Law, J., Garret, Z., & Nye, C.(2004). The Efficacy of Treatment for Children With Developmental Speech and Language Delay/Disorder: A Meta-Analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(4), 924-43.

Lee, W. (2008). Speech, Language and Communication Needs and Primary School-aged Children. *I CAN Talk Series*, 20 (6).

Leite, A. F., Silva, S. B., Britto, A. T., & Ninno, C. O. (2008). Caracterização do ceceo em pacientes de um centro clínico de fonoaudiologia. *Revista Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 13(1), 30-36.

Lentin,L.(1990). *A criança e a linguagem- Ensinar a falar:Onde?, Quando? Como?*. Livros horizonte.

Lima, R. (2000). *A Linguagem Infantil – Da Normalidade à Patologia*. Braga: Edições APPACDM.

Lima, R. (2008). Alterações nos sons da fala: O domínio dos modelos fonéticos. *Saber (e) Educar*, 13, 149-157.

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

Lima, R. (2011). *Fonologia Infantil-Aquisição, Avaliação e Intervenção*. Coimbra: Almedina.

Lima, P., Barbarini, C., Gagliardo, G., Arnais, O. & Gonçalves, G. (2004). Observação do desenvolvimento de linguagem e funções auditiva e visual em lactentes. *Revista Saúde Pública*, 38 (1), 106-112.

Limissuri, R. C., & Befi-Lopes, D. M. (2009). Fonologia e vocabulário na percepção de educadoras sobre comunicação de pré-escolares. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 90(1), 443-448.

Lindsay, G., & Dockrell, J. (2002). Meeting the needs of children with speech language and communication needs: a critical perspective on inclusion and collaboration. *Child Language Teaching and Therapy*, 18 (2), 91-101.

Longoria, A. (2006). *The Relationship between Language Ability and Nonverbal Skills and Verbal and Nonverbal Aspects of Social Competence*. (Dissertação de Mestrado), Faculty of the Graduate College of the Oklahoma State University, Oklahoma.

Lopes, J. (2012). *Perturbações da comunicação: necessidades e estratégias dos educadores* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Aveiro, Aveiro.

Malheiro, P. (2010). *Prevenção de perturbações da comunicação: uma análise preliminar com educadores de infância* (Dissertação de Mestrado). Universidade Fernando Pessoa, Porto.

Matta, I. (2001). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Marchão, A. (2002). Da formação de educadores e professores aos processos de construção e gestão do currículo nas 1^{as} etapas da educação básica (Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo). *Revista Aprender*, 26, 33-40.

Marchesan, I. (2009) Alterações de Fala de Origem Músculoesquelética. In L. P. Ferreira et al. (Org.). *Tratado em Fonoaudiologia da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia* (292-303). São Paulo: Editora Roca.

Martinet, A. (1984). *Elementos de Linguística Geral*. Lisboa: Sá da Costa.

Martins, I. (2015). *A avaliação da fluência oral em crianças do 3º ano do ensino básico com e sem necessidades educativas especiais: um estudo exploratório quantitativo* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho, Braga.

Martins, M. A. (1996). *Pré-história da Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: ISPA.

Martins, V. (2010). *A criança com trissomia 21 e a linguagem – estudo de caso* (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto.

Martins, M. A., & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

McCartney, E. (2006). *Language support model for teachers*. Glasgow: University of Strathclyde.

McCormack, J., Harrison, L. J., McLeod, S., & McAllister, L. (2011). A nationally representative study of the association between communication impairment at 4-5 years and children's life activities at 7-9 years. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 54(5), 1328-1348.

McKinnon, D. H., McLeod, S., & Reilly, S. (2007). The prevalence of stuttering, voice and speech-sound disorders in primary school students in Australia. *Lang Speech Hear Serv Sch*, 38, 5-15.

McLeod, S. & McKinnon, D. (2007). Prevalence of communication disorders compared with other learning needs in 14 500 primary and secondary school students, *International Journal of Language & Communication Disorders*, 42 (1).

McLeod, S., & Harrison, L. J. (2009). Epidemiology of Speech and Language Impairment in a Nationally Representative Sample of 4- to 5-Year-Old Children. *Journal Speech Language Hear Reserch*, 52(5), 1213-1229.

Ministério da Educação. (2005). *Programas e metas curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Moats, L. C. (1994). The missing foundation in teacher education: Knowledge of the structure of spoken and written language. *Annals of Dyslexia*, 44, 81–102.

Moats, L. C. (2009). Still Wanted: Teachers with knowledge of language. *Journal Learn Disabilities*, 42 (5), 387-391.

Moats, L. C., & Foorman, B. R. (2003). Measuring teachers' content knowledge of language and reading. *Annals of Dyslexia*, 53, 23–45.

Monfort, M. & Sáncnez, A. J. *El Niño que Habla, El Lenguaje Oral en el Preescolar* (13.^a ed., pp. 53-60). Madrid: CEPE.

Moniz, M. (2009). *A Abordagem da Leitura e da Escrita na Educação Pré-Escolar em Contexto de Supervisão em Angra do Heroísmo* (Dissertação de Mestrado). Universidade dos Açores, Ponta Delgada.

Mota, H. M., Kaminski, T. I., Nepomuceno, R. F., & Athayde, M. L. (2009). Alterações no vocabulário expressivo de crianças com desvio fonológico. *Revista Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 14(1), 41-47.

Morais, J. (2003). *Despistar e intervir com crianças com perturbações específicas de linguagem nas escolas do ensino regular* (1^a ed.). Lisboa: Ministério de Educação, Departamento da Educação Básica.

Moore N-J, Hickson III M, Stacks D. (2010). *Nonverbal Communication: Studies and Applications.* (5^o ed.). New York: Oxford University Press.

Morgan, P. L., Farkas, G., & Wu, Q. (2011). Kindergarten children's growth trajectories in reading and mathematics. who falls increasingly behind?. *Journal of Learning Disabilities*, 44(5), 472-488.

Moutinho, L. & Lima, R. (2007). *Desempenho fonético em crianças dos 3 aos 7 anos de idade no P.E.*

Munõz, C. & Zaragoza, C. (2003). *Didáctica de la educación infantil.* Altamar Editora.

Nabuco, M. (2002). Transição do Pré-Escolar para o Ensino Básico. *Revista Aprender*. 26, 55-61.

Nowak, M.; Komarova, N. (2001) Towards an evolutionary theory of language. *Cognitive Sciences*, 5 (7).

Owens, R. (2001). *Language Development - an introduction.* (5^a ed.). Estados Unidos da América: Walsh Associates Inc.

Owens, R.,E. (2009). *Language Development an Introduction.* Boston: Pearson Education.

Papp, A. C., & Wertzner, H. F. (2006). O aspect familiar e o transtorno fonológico. *Pró-Fono*, 18(2), 151-160.

Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O mundo da criança.* Lisboa: McGraw Hill.

Patel, M., D., O'Neil, J., & Noar, J. (2008). Digit Sucking in Children Residentin Kettering (UK). *Journal of Orthodontics*, 35(4), 255-261.

Paul, R. (2007). *Language Disorders from Infancy through Adolescence.* (3^a ed.). Estados Unidos da América: Mosby Elsevier.

Paulo, M. (2011). *Dificuldades de linguagem oral/dificuldades de aprendizagem: atitudes e representações sociais de professores* (Dissertação de Mestrado) Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.

Peixoto, V. (2007). *Perturbações da comunicação - A importância da detecção precoce*. Porto: Edições Universidade Pessoa.

Pena, C., Pereira, M., & Bianchini, E. (2008). Características do Tipo de Alimentação e da Fala de Crianças com e sem Alinhamento Dentário. *Revista CEFAC*, 10(1), 56-67.

Peña-Brooks, A., & Hegde, M. (2007). *Assessment and treatment of articulation and phonological disorders in children*. (2ª ed.). Austin: Pro-ed.

Pimentel, J. (2004). Avaliação de programas de intervenção Precoce. *Análise Psicológica*, 1 (XXII), 43-54.

Pinho, S. M. (2003). *Fundamentos em Fonoaudiologia – Tratando os distúrbios da voz* (2.ª ed.). Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan.

Pires, E. (2012). *A Criança com Síndrome de Down e a Parceria entre Pais e Profissionais - "Estudo De Caso"* (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa.

Piva, R., Werneck, R. I., Pereira, L. P., Reis, A. O., & Amorim, G. C. A. (2012). O TSB na Remoção de Hábitos de Sucção. *Revista Gestão & Saúde*, 4(2), 15-21.

Puranik, C. S., & Lonigan, C. J. (2012). Early writing deficits in preschoolers with oral language difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 45(2), 179-190.

Puyuelo, M. & Rondal, J. (2007). *Manual de desenvolvimento e alterações da linguagem na criança e no adulto*. Porto Alegre: Artmed.

Rebelo, A. & Vital, A. (2006). Desenvolvimento da linguagem e sinais de alerta: construção e validação de um folheto informativo. *Re(habilitar)*, 2, 69-98.

Riggio, R. (2006). Nonverbal Skills and Abilities. In Manusov, V. & Patterson, M. (2012). *Handbook of nonverbal communication*. CA: Thousand Oaks.

Rigolet, S. (1998). *Para uma aquisição precoce e otimizada da linguagem: linhas de orientação para crianças até aos 6 anos*. Porto: Porto Editora.

Rigolet, S. (2000). *Os 3P: precoce, progressivo e 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.

Rodríguez, M., & Santana, A. (1999). *Dificultades de lenguaje en ambientes educativos. Del retraso al trastorno específico del lenguaje*. Barcelona: Elsevier Masson.

Saussure, F. (1986). *Curso de Linguística Geral*. Lisboa: D. Quixote.

Schirmer, C.R.; Fontoura, D.R.; Nunes, M.L. (2004). Distúrbios da aquisição da Linguagem e da Aprendizagem. *Jornal de Pediatria*. 80 (2), 95-103.

Shaughnessy, A., & Sanger, D. (2005). Kindergarten Teachers' Perceptions of Language and Literacy Development. *Speech—Language Pathologists, and Language Interventions Communication Disorders Quarterly Winter*, 26, 67-84.

Sheridan, M. (2006). *From birth to five years*. Reino Unido: Routledge.

Shonkoff, J. (2010). Building a New Biodevelopmental Framework to Guide the Future of Early Childhood Policy. *Child Development*, 81(1), 357-367.

Silva, J. M. (2006). *Pensamento e Linguagem em Lev Vygotski e Jean Piaget*. Instituto Politécnico da Guarda, Guarda.

Silva, N. & Dessen, M. (2003). Crianças com Síndrome de Down e suas Interações Familiares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), 503-514.

Silva, C., & Peixoto, V. (2008). Rastreio e Prevalência das Perturbações da Comunicação num Agrupamento de Escolas. *Revista da Faculdade de Ciências da Saúde*, 5, 272-282.

- Simms, M. (2007). Language Disorders in Children: Classification and Clinical Syndromes. *Pediatric Clinics of North America*, 54, 437-467.
- Sim-Sim, I. (1997). *A língua materna na educação básica—competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Reflexão participada.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Porto: Edições ASA.
- Sim-Sim, I. (2008a). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2008b). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C., (2008). *Linguagem e comunicação no jardim de infância: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Somefun, O. A., Lesi, F., Danfulani, M. A., & Olusanya, B. O. (2006). Communication disorders in Nigerian children. *Int J Pediatr Otorhinolaryngol*, 70, 697-702.
- Spencer, E. J., Schuele, C. M., Guillot, K. M., & Lee, M. W. (2008). Phonemic awareness skill of speech-language pathologists and other educators. *Lang Speech Hear Service Serch*, 39 (4), 512-520.
- Sroufe, L., Cooper, R., & Dehart, G. (1996). *Child Development* (3^a ed.). Boston: McGraw-Hill.
- Sua-Kay, M. (2003). *GOL-E-Grelha de Observação da Linguagem Nível Escolar*. Lisboa: Escola Superior de Saúde de Alcoitão.
- Teles, P. (2004). Dislexia: Como Identificar? Como Intervir?. *Revista Portuguesa de Clínica Geral*, 20(5), 713-730.
- Terciotti, S. & Macarenco, I. (2009). *Comunicação Empresarial na Prática*. São Paulo: Editora Saraiva.

Tomblin, J. (1996). Genetic and environmental contributions to the risk for specific language impairment. In M. Rice (Ed.). *Toward a Genetics of Language*. Mahwah [NJ]: *Lawrence Erlbaum Associates Publishers*, 191-214.

Valente, F. & Martins, M. (2004). Competências metalinguísticas e aprendizagem da leitura em duas turmas do 1.º ano de escolaridade com métodos de ensino diferentes. *Análise Psicológica*, 1 (XXII), 193-212.

Vayer, P.; Maigre, A. & Coelho, M.H. (2003). *O Jardim-Escola*. Lisboa: Instituto Piaget.

Viana, F. (2005). Avaliação e intervenção em dificuldades de aprendizagem da leitura. In M. Taveira (coord.). *Psicologia Escolar: uma proposta científico-pedagógica* (61-86). Coimbra: Quarteto.

Viana, F.L. (2002). *Melhor Falar para Melhor Ler. Um programa de desenvolvimento de competências linguísticas (4-6 anos)*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

Vitto, M., & Feres, M. C. (2005). Distúrbios da comunicação oral em crianças. *Medicina*, 38 (3/4), 229-234.

Vygotsky, L. (1991). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. (4ª ed.) São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (2000). *A formação social da mente* (6ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Williams, D. F. (2006). *Stuttering recovery: Personal and empirical perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Wertzner, H., Amaro, L., & Terramoto, S. (2005). Gravidade do distúrbio fonológico: julgamento perceptivo e percentagem de consoantes corretas. *Pró-Fono*, 17(2), 185-194.

Wertzner, H., Amaro, L., & Galea, D. (2007). Phonological performance measured by speech severity indices compared with correlated factors. *São Paulo Med J.*, 125(6), 309-314.

Xavier, M., & Mateus, M. (1990). *Dicionário de Termos Linguísticos*. Lisboa: Edições Cosmos.

Young, A. R., Beitchman, J. H., Johnson, C., Douglas, L., Atkinson, L., Escobar, M., & Wilson, B. (2002). Young Adult Academic Outcomes in a Longitudinal Sample of Early Identified Language Impaired and Control Children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(5), 635-645.

Zemlin, W. (2000). *Princípios de Anatomia e Fisiologia em Fonoaudiologia*. Porto Alegre: Artmed.

Zorzi, J. & Hage, S. (2004). *Protocolo de observação comportamental – Avaliação de linguagem e aspectos cognitivos infantis*. São Paulo: Pulso Editorial.

ANEXOS

Anexo A – Consentimento informado



CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, _____ aceito de minha livre vontade, participar neste estudo intitulado “As perturbações de fala e da linguagem, em crianças de idade pré-escolar, na aprendizagem da leitura e escrita – perspetiva de Educadores de Infância” realizado pela mestranda Diana Raquel Pires Neiva sob a orientação da Prof. Esperança Ribeiro e co-orientação da Prof. Susana Amante, no âmbito da tese integrada no Curso de Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor. O presente estudo tem efeitos estatísticos, sendo utilizado apenas em contexto académico. Pretendemos contribuir para um melhor conhecimento sobre este tema, sendo necessário, para tal, incluir a participação de todas as educadoras de infância que atualmente exercem função no Agrupamento Viseu Norte. Este estudo não lhe trará nenhuma despesa ou risco. As informações recolhidas serão efetuadas através de um questionário de autopreenchimento. Toda a informação obtida nesta investigação será estritamente confidencial e não será revelada a terceiros, nem publicada isoladamente.

Compreendi a explicação supra referida acerca da investigação em que estou a participar, por isso, consinto a participação no mesmo, respondendo a todas as questões propostas e permito que estas informações sejam utilizadas no estudo em questão.

Assinaturas,

Participante: _____

Investigador: _____

(Nome completo do investigador)

Viseu, _____, de _____ de 2011

Grata pela sua colaboração.

Anexo B – inquérito por questionário



Selecione a faixa etária com que trabalha atualmente:

- 3 - 4 anos
- 4 - 5 anos
- 5 - 6 anos

Parte II – Experiência Profissional

1. Durante a sua atividade profissional contactou com alguma criança com alterações de fala e/ou linguagem?

(Selecione apenas uma opção)

- Sim
- Não

1.1. No caso de ter respondido afirmativamente na questão anterior, indique qual a alteração de fala e/ou linguagem verificada:

(Selecione uma ou mais opções)

- Perturbação da Fala
- Perturbação da Linguagem
- Ambas

1.1.1. As dificuldades de fala e/ou linguagem estavam associadas a algum diagnóstico clínico?

- Sim
- Não

1.1.1.1 Se respondeu afirmativamente, indique qual o diagnóstico clínico:

- Dificuldades de Aprendizagem Específicas
- Perturbação do Espectro do Autismo
- Multideficiência
- Traumatismo Craniano
- Paralisia Cerebral
- Incapacidade Intelectual
- Incapacidade Motora (Disartria; Apraxia, entre outros)

Nome: _____

Página 2 de 8

Página 1 de 8



- Incapacidade Auditiva
- Outro. Especifique: _____

2. Como obteve conhecimento das alterações de fala e/ou linguagem da(s) criança(s) em questão?

(Selecione uma ou mais opções)

- Informação por parte dos Encarregados de Educação;
- Informação médica e/ou terapêutica;
- Identificação de alterações no decorrer com o contacto com a criança;
- Outro. Especifique: _____

Parte III - As alterações de fala e linguagem

1. O que considera por alterações de fala?

(Selecione uma ou mais opções)

- Alteração na capacidade de compreensão;
- Alteração na capacidade de produzir os sons;
- Alteração na capacidade de estruturação frásica;
- Alteração na capacidade de utilizar vocabulário e partículas linguísticas ao longo do discurso;
- Todas as anteriores;
- Outro. Especifique: _____

2. O que considera por alterações da linguagem?

(Selecione uma ou mais opções)

- Alteração na capacidade de compreensão;
- Alteração na capacidade de produzir os sons;
- Alteração na capacidade de estruturação frásica;
- Alteração na capacidade de utilizar vocabulário e partículas linguísticas ao longo do discurso;
- Todas as anteriores;
- Outro. Especifique: _____



3. Tem conhecimento sobre os marcos de desenvolvimento para cada faixa etária?

Sim

Não

4. Qual o período de desenvolvimento que considera mais crítico para a aprendizagem comunicativa:

(Selecione apenas uma opção)

0 anos - 3 anos;

0 anos - 6 anos;

3 anos - 6 anos;

A partir dos 6 anos.

5. Numa escala de 1 a 5 - em que 1 corresponde a pouco importante e 5 a muito importante - analise a importância dos sinais de alerta mencionados para a identificação de alterações de fala e/ou linguagem:

	1	2	3	4	5
Linguagem "bebé" persistente					
Frases curtas					
Palavras mal pronunciadas (com omissões e substituições de sílabas e sons)					
Dificuldade em aprender nomes de cores, de pessoas, de objetos, de lugares (entre outros)					
Dificuldade em memorizar canções, lengalengas, atividades automáticas/serial (dias da semana, contar, entre outros)					
Dificuldade na aquisição dos conceitos temporais e espaciais básicos					
Dificuldade em perceber-se de que as frases são formadas por palavras e que as palavras se podem segmentar em sílabas					
Não saber as letras do seu nome próprio					
Dificuldade em aprender e recordar os nomes e os sons das letras					
Outro(s)					

Se responder outro(s), por favor, especifique:

Figura 4 de 8



Outro. Especifique: _____

7.2. Durante o trabalho com crianças com alterações de fala e/ou linguagem os cuidadores/ encarregados de educação encontravam-se incluídos no processo de estimulação específica da criança?

- Sim
 Não

8. Quais as estratégias que considera mais pertinentes para o desenvolvimento da criança com alterações de fala e/ou linguagem?

(Selecione uma ou mais opções)

- Adequação do material e do espaço físico;
 Adaptação de atividades;
 Modelagem;
 Moldagem;
 Feedback corretivo;
 Pistas auditivas;
 Pistas proprioceptivas;
 Pistas visuais;
 Outro(s). Especifique: _____

Parte IV - Língua Oral e Literacia

1. Encontra-se a par dos objetivos curriculares previstos para o 1º ciclo?

- Sim
 Não

2. Considera que a sensibilização para a leitura e para a escrita no ensino pré-escolar é fundamental para a eficácia da sua aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico?

- Sim
 Não

3. Numa escala de 1 a 5 - em que 1 corresponde a pouco importante e 5 a muito importante - analise a importância destas competências do desenvolvimento para a aprendizagem da leitura e escrita:



	1	2	3	4	5
Competências motoras finas (pega do lápis, recortar, pintar dentro das linhas, entre outras)					
Compreender as mensagens orais					
Produzir corretamente os sons da língua					
Produzir frases gramaticais					
Utilizar vocabulário adequadamente					
Conseguir proceder à divisão silábica e ao isolamento de sons, bem como à manipulação e identificação dos mesmos					
Memória auditiva					
Memória visual					
Tempo de atenção e concentração adequado					
Outro(s)					

Se responder outro(s), por favor, especifique: _____

4. Os seguintes itens respeitam a afirmações sobre as repercussões das dificuldades de fala e/ou linguagem. Por favor, atribua um valor de 1 a 5, de acordo com o grau de concordância face às afirmações, sendo que o número 1 corresponde a "discordo totalmente" e o 5 a "concordo totalmente".

	1	2	3	4	5
	Discordo Totalmente	Discordo	Nem concordo, nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
As alterações de fala e/ou linguagem comprometem a funcionalidade comunicativa da criança.					

Figura 7 de 8



As alterações de fala e/ou linguagem comprometam a eficácia da criança nas tarefas desenvolvidas no contexto escola;					
As alterações de fala e/ou linguagem comprometam a eficácia da criança no contexto casa;					
As alterações de fala e/ou linguagem comprometam a eficácia da criança no contexto social (com pares, por exemplo)					
As alterações de fala e/ou linguagem comprometam a aquisição da leitura e escrita.					

5. Face a sua atividade profissional e tendo em conta os casos que acompanhou, indique, na sua opinião, de que forma as perturbações de fala e/ou linguagem influenciam a conseqüente aprendizagem da leitura e escrita:

Obrigada pela sua colaboração!

Diana Neiva

Página 8 de 8