

Maria Goreti Fonseca Matos Duarte

**A importância dos Sistemas Aumentativos e
Alternativos da Comunicação (SAAC), como estímulo
da linguagem da criança no Jardim de Infância**

Orientadora: Ana Saldanha

ESEAG – Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2013

Maria Goreti Fonseca Matos Duarte

A importância dos Sistemas Aumentativos e Alternativos da Comunicação (SAAC), como estímulo da linguagem da criança no Jardim de Infância

Tese/Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de Mestre no Curso de Mestrado em Ciências de Educação Especial e Domínio Cognitivo e Motor conferido pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Orientadora: Prof.^a Doutora Ana Saldanha

ESEAG – Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2013



Epígrafe

A criança tem cem linguagens
Cem mãos cem pensamentos
Cem maneiras de pensar
De brincar e de falar
Cem sempre cem
Maneiras de ouvir
De surpreender de amar
Cem alegrias para cantar e perceber
Cem mundos para descobrir
Cem mundos para inventar
Cem mundos para sonhar.
A criança tem
Cem linguagens
(e mais cem, cem, cem)
Mas roubam-lhe noventa e nove
Separam-lhe a cabeça do corpo,
Dizem-lhe:
Para pensar sem mãos, para ouvir sem falar
Para compreender sem alegria
Para amar e para se admirar só no Natal e na Páscoa.
Dizem-lhe:
Para descobrir o mundo que já existe.
E de cem roubam-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe:
Que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia
A ciência e a imaginação
O céu e a terra, a razão e o sonho
São coisas que não estão bem juntas
Ou seja, dizem-lhe que os cem não existem.
E a criança por sua vez repete: os cem existem!
Malaguzzi (1996)

Dedicatória

À minha mãe, onde quer que esteja sentirá um grande orgulho.

Ao meu filho, pelos momentos de carinho, ternura, atenção, apoio, de que o privei, que espero vir a compensar.

Ao meu marido, pelos momentos de ausência de diálogo e companhia.

À minha sobrinha, que é para mim uma segunda filha.

Agradecimentos

Começo por agradecer à minha Professora Doutora, Ana Saldanha, pela força e determinação, disponibilidade que levou à realização e conclusão desta dissertação.

Em memória da Senhora Dona Luiza Damásio, uma vez que foi ela a grande impulsionadora desta etapa da minha vida, que tem constituído um grande e compensador desafio.

À Senhora Doutora Teresa Damásio, por toda a sua força, persistência em me apoiar no trilhar deste caminho, por nunca me deixar desistir, dando-me sempre bons conselhos quando estava com o moral em baixo.

Às minhas amigas que sempre me deram um ombro amigo, o apoio, a força, o carinho e que tanto me ajudaram a ultrapassar alguns dos momentos menos bons.

A todos vós, o meu eterno obrigada!!

Resumo

A presente dissertação foi elaborada com a finalidade de procurar respostas e de atingir uma melhor compreensão sobre a aquisição e o domínio da linguagem da criança, em idade pré-escolar, bem como de aferir a importância de que os Sistemas Aumentativos e Alternativos da Comunicação (SAAC) se revestem enquanto estímulo para a mesma. Este fascínio e interesse por esta temática, foi potenciado pela experiência de ter lidado com uma criança que apresentava dificuldades a esse nível. Senti então a grande/premente necessidade de conhecer a função que a linguagem tem no desenvolvimento da criança, bem como familiarizar-me com ferramentas para desenvolver as aprendizagens, quer no contexto escolar, quer no dia-a-dia.

Este trabalho pretende aferir o grau de conhecimento dos Educadores de Infância relativamente aos Sistemas Aumentativos e Alternativos da Linguagem (SAAL), utilizando, inquéritos por questionários como ferramenta de investigação para a obtenção de respostas, usando uma população alvo constituída por Educadores de Infância.

A presente Dissertação está intimamente ligada à teoria, dado que esta contribui para a compreensão desta problemática, permitindo produzir ou verificar elementos do conhecimento no âmbito da mesma. Este documento encontra-se estruturado em duas áreas: a correspondente à fundamentação teórica e outra que diz respeito ao enquadramento empírico, onde será descrita a metodologia, feita a apresentação dos resultados e sua discussão, culminando com a conclusão, que apresenta propostas de trabalho futuras.

Pretende-se com esta pesquisa e análise, ajudar a melhorar as práticas pedagógicas e a desenvolver precocemente a linguagem das crianças em ambiente de Jardim de Infância, bem como valorizar e tornar conhecidas as funcionalidades dos SAAC, podendo estes funcionarem como estimulantes e promotores de um melhor desenvolvimento da linguagem nas crianças de tenra idade.

Palavras - chave

Sistemas Aumentativos e Alternativos da Comunicação (SAAC); Desenvolvimento da Linguagem; Atraso da linguagem; intervenção; Inclusão; Jardim de Infância.

Abstract

The present dissertation was conceived with the aim of looking for answers towards a better understanding of the acquisition and the mastering of language by pre-school children, as well as evaluating the importance of the Widening and Alternative Systems of Communication (SAAC) as its stimulus. My appeal and interest about language acquisition is based on my personal experience because I had to work with a child who faced a lot of difficulties in this particular area. By that time I felt the need to know about the function language has in the development of the child, as well as to get acquainted with tools to develop the learning process either in the school context or in everyday life.

This work also aims at checking the knowledge kindergarden teachers have about SAAL, using questionnaires as a research working tool in order to obtain answers and focusing on a target population of the former referred group of teachers.

The present dissertation is intimately connected to theory as it contributes to its understanding, allowing to produce or to verify elements of knowledge. This thesis is structured in two different areas: the former corresponding to the theoretical fundamentals and the latter to the empirical framework in which we will describe the adopted methodology, the achieved results, its analysis and discussion, culminating in the conclusion which will present future working proposals.

With this research and analysis, we aim at helping to improve pedagogical practices and to develop children's early language in a kindergarden environment, as well as at adding value and making the functionalities of the SAAC known. These can function as stimulæ and as promoters of a better language development in children from an early age.

Key words:

Widening and Alternative Systems of Communication; Language development; Delay in Language Acquisition ; Intervention; Inclusion; Kindergarten

Abreviaturas

SAAC- Sistemas aumentativos e alternativos da comunicação

SNC- Sistema nervoso central

PL- Perturbações da linguagem

NEE- Necessidades Educativas Especiais

IP- Intervenção precoce

DI- Dificuldades na linguagem

TIC- Tecnologias de informação e comunicação

SPC-Símbolos pictográficos para a comunicação

PIC- Pictogram Ideogram Communication

JI- Jardim de Infância

ME- Ministério da Educação

OCEPE- Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar

PEI- Plano Educativo de individual

PIT- Plano individual de transição

Índice

Epígrafe.....	4
Dedicatória.....	5
Agradecimentos	6
Resumo	7
Abstract.....	8
Abreviaturas.....	9
Introdução	14
1ª PARTE – INVESTIGAÇÃO E PESQUISA BASEADA EM AUTORES	19
Capítulo I – o cérebro e a linguagem	20
1. - Noções básicas de fala e linguagem	20
2. Bases biológicas para a aquisição da linguagem – descrição das etapas de adequação e desenvolvimento da linguagem.....	20
3. Cérebro e linguagem.....	22
3.1. Áreas cerebrais (hemisférios direito e esquerdo).....	23
3.2. A compreensão da linguagem	25
3.3. Desenvolvimento da linguagem, a atividade cerebral.....	26
3.4. Funções cognitivas	28
Capítulo II - Desenvolvimento da linguagem	30
1. A comunicação e a linguagem	30
2. Definição do conceito de comunicação	31
3. Definição do conceito de linguagem	31
4. Regras da linguagem.....	32
5. Definição de linguagem	34
6. A fala.....	35
7. Funções da linguagem	36
8. A língua.....	37
Capítulo III - Desenvolvimento normal da linguagem	38
1. Períodos de desenvolvimento da linguagem.....	38
1.1. 1º Período da Lalação.....	38
1.2. 2º Período de compreensão da linguagem e início da expressão verbal	39
1.3. 3º Período de início da linguagem (análoga à do adulto).....	41
1.4. 4º Período – a linguagem depois dos três anos	44
2. Desenvolvimento pré-linguístico	45
3. Compreensão verbal e o seu desenvolvimento	48
4. Desenvolvimento fonológico	48
5. Desenvolvimento da comunicação simbólica.....	49
6. O papel do adulto no desenvolvimento da linguagem.....	51
7. As adaptações ao discurso	52
8. A reação verbal do adulto face às produções da criança	53
9. A interação verbal do adulto face à aquisição da linguagem na criança	53
10. Avaliação e intervenção da linguagem normal.....	54
Capítulo IV - Patologia – o atraso de linguagem	55
1. Patologia da linguagem.....	55
2. Fatores que podem colocar em causa a evolução da linguagem.....	55
3. Patologias – alteração da linguagem.....	56
4. Atraso da linguagem	58

Capítulo V - Linguagem e comunicação no Jardim de Infância	71
1. Síntese do desenvolvimento da linguagem no Jardim de Infância (apoio ao educador)	72
2. A atitude do adulto na conversa com a criança	75
3. Linguagem otimizada e aquisição precoce no pré-escolar (três-seis anos)	76
3.1. Síntese das características da linguagem nas crianças dos três-seis anos, propostas de trabalho para desenvolvimento da linguagem em sala de aula	76
3.2. Propostas de trabalho	77
3.3. Síntese das características da linguagem da criança dos quatro/cinco anos, algumas propostas de trabalho para o educador.....	78
3.4. Síntese das características da linguagem da criança dos cinco e seis anos....	80
Capítulo VI – Breve abordagem às metas de aprendizagem do pré-escolar.....	83
Capítulo VII - A Comunicação e os Sistemas Alternativos e Aumentativos da Comunicação (SAAC) e Inclusão	88
1. Definição de comunicação.....	88
2. Como estimular a comunicação	89
3. Comunicação alternativa e aumentativa	90
4. A importância dos SAAC na comunicação	91
5. Desvantagens dos SAAC	92
6. Tipos de Sistemas Alternativos e Aumentativos da Comunicação (SAAC)	92
7. Evolução da educação inclusiva	101
8. Enquadramento legal (Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro).....	103
2ª PARTE – ENQUADRAMENTO EMPÍRICO, METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	108
Capítulo I - Enquadramento empírico, metodologia de investigação	109
1. Opções metodológicas	109
2 Justificação do estudo	110
3. Questão de investigação – pergunta de partida.....	112
3.1 Problemática.....	113
3.2. Objetivo geral.....	113
3.3. Objetivos específicos	113
4. Caracterização dos participantes do estudo/amostra	114
4.1. Género	114
4.2. Idade.....	115
4.3. Tempo de serviço	116
4.4. Formação Académica.....	116
5. Caracterização do meio	117
5.1. O Paço do Lumiar e uma perspetiva histórica	118
6. Objetivo do Estudo	119
7. O Desenho de investigação.....	119
8. Hipóteses e Variáveis.....	120
9. Instrumentos de investigação	121
10. Aplicação dos instrumentos	122
Capítulo II - Apresentação, análise e interpretação dos resultados.....	124
1. Apresentação dos resultados	124
2. Análise e interpretação de resultados.....	125
3. Discussão dos resultados	136
4. Conclusão.....	141
5. Limitações na elaboração do presente estudo	146

6. Linhas emergentes de pesquisa e propostas de trabalho futuras.....	147
Bibliografia	148
Anexos.....	155

Figuras, Tabelas e Gráficos

Figura 1 - Hemisfério Esquerdo do Cérebro	23
Figura 2 - Sistema Fonoarticulatório	35
Figura 3 - Expressões Corporais.....	92
Figura 4 - Expressões Faciais	92
Figura 5 - Alfabeto Manual LGP.....	94
Figura 6 - Fichas Premack (1971)	95
Figura 7 - Quadro Sistemas Tangíveis	95
Figura 8 - Sistemas Fotográficos - Fotografias	95
Figura 9 - Sistemas Fotográficos- Recortes de revistas.....	96
Figura 10 - Signos sem legendas	96
Figura 11 - Signos com legendas.....	96
Figura 12 - Signo Simples	97
Figura 13 - Signos Combinados Sobrepostos.....	97
Figura 14 - Signos combinados sequenciados	97
Figura 15 - Signos combinados mistos.....	97
Figura 16 - Signos Indicadores /classificadores	97
Figura 17 - Os signos segundo a chave de Fitzgerald	98
Figura 18 - Signos a construir frases	98
Figura 19 - Signo Pitográfico 2	99
Figura 20 – Signo Pitográfico.....	99
Figura 21 - Sistema Pitográfico - Desenho.....	99
Figura 22 - Signo Pitográfico - Silhuetas	99
Figura 23 - Construir frases com Sistemas Pitográficos.....	99
Figura 24 - Figuras Agrupados em seis categorias (chave de Fitzgerald).....	99
Figura 25 - Makaton - Símbolos.....	100
Figura 26 - Linguagem gestual.....	100
Figura 27 - Construção de palavras com signos	100
Tabela 1 “Sexo do inquirido”	114
Gráfico 1 - “Sexo do inquirido”	115
Tabela 2 - “Idade”.....	115
Gráfico 2 - “Idade”	115
Tabela 3 - “Tempo de Serviço”	116
Gráfico 3 - “Tempo de Serviço?”	116
Tabela 4 - “Formação Acadêmica?”.....	116
Gráfico 4 - “Formação Acadêmica?”	117
Tabela 5 - “Sabe o que são Sistemas Alternativos e Aumentativos da Comunicação (SAAC)?”	125
Gráfico 5 - “Sabe o que são Sistemas Alternativos e Aumentativos da Comunicação (SAAC)?”	125
Tabela 6 - “Indique o Grau de importância dos SAAC no desenvolvimento da linguagem no Jardim de Infância.”.....	126
Gráfico 6 - “Indique o Grau de importância dos SAAC no desenvolvimento da linguagem no Jardim de Infância”	126

Tabela 8 - “Já utilizou algum deles – Se a sua resposta for Sim diga em que situações”	127
Gráfico 8 - “Já utilizou algum deles – Se a sua resposta for Sim diga em que situações”	127
Tabela 9 “Já utilizou algum deles? – Se a resposta for sim diga em que situações”	128
Tabela 10 “Alguma vez trabalhou com crianças com Perturbações da Linguagem?”. 129	
Gráfico 10 “Alguma vez trabalhou com crianças com Perturbações da Linguagem?” 129	
Tabela 11 “Quais as dificuldades sentidas ao trabalhar com crianças com PL?”	130
Tabela 12 “Em situação de aprendizagem como estimula interação comunicativa da crianças com PL?”	130
Gráfico 12 “Em situação de aprendizagem como estimula interação comunicativa da crianças com PL?”	131
Tabela 13 “Quando uma criança tem dificuldade em se exprimir de forma clara como é que você reage?”	131
Gráfico 13 “Quando uma criança tem dificuldade em se exprimir de forma clara como é que você reage?”	132
Tabela 14 “Como avalia o desempenho oral de crianças com PL?”	132

Introdução

A presente dissertação foi elaborada com a finalidade de procurar respostas e de atingir uma melhor compreensão sobre a aquisição e o domínio da linguagem da criança, em idade pré-escolar. Este fascínio e interesse por esta temática, foi despoletado pela experiência de ter lidado com uma criança que apresentava dificuldades a esse nível. Senti então a grande/premente necessidade de conhecer a função que a linguagem tem no desenvolvimento da criança, bem como familiarizar-me com ferramentas para desenvolver as aprendizagens, quer no contexto escolar, quer no dia-a-dia.

Estudos realizados comprovam que o fenómeno da linguagem é um processo de grande complexidade e a sua aquisição ocorre de forma natural e espontânea, na fase da primeira infância. Para que essa aquisição seja feita de modo eficaz, é necessário que a criança conviva e esteja exposta permanentemente à sua língua materna.

Segundo Peixoto (2007), pág. 18, tem de se considerar que não só a interação social e a cultura providenciam as bases para o desenvolvimento da linguagem, como também são necessárias competências que envolvam interações gestuais, pré-verbais, incluindo a sinalização de afetos e pragmática, assim como a imitação (Greenspan e Lewis, 2005).

Todas as crianças possuem competências e desenvolvem interações sociais e culturais próprias, para uma boa aquisição e desenvolvimento da linguagem. No decorrer da nossa experiência, enquanto educadores, temos verificado que existe uma grande percentagem de crianças com algumas dificuldades na linguagem, muitas delas associadas a uma forma de falar “abebezada” utilizada pelos pais, que têm como consequência dificuldades na apreensão e na aprendizagem.

Por outro lado, a utilização da chucha até muito tarde não facilita a dicção de palavras, tendo nós atingido essa conclusão no decorrer da conclusão da componente curricular do Mestrado que culmina esta dissertação. Na mesma foram abordados os Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação (SAAC), considerados ferramentas preciosas para uma aquisição alternativa e/ou aumentativa da linguagem. Considerámos pertinente realizar uma investigação cujo objetivo pretende averiguar a

importância dos SAAC no desenvolvimento da linguagem nas crianças do Jardim de Infância, com ou sem PL.

Sendo educadora do Pré-escolar, tenho a noção que esta experiência por parte da criança representa um marco e é o primeiro impulso num longo caminho educativo, que terá um peso decisivo no seu futuro sucesso escolar. O Pré-escolar é um período de tempo privilegiado para a aquisição e consolidação de aprendizagens estruturantes e decisivas no desenvolvimento da criança. No entendimento de Sim-Sim (2008, pág. 7):

“Nesse processo são inquestionáveis, o papel e a importância da linguagem como capacidade e veículo de comunicação e de acesso ao conhecimento sobre o mundo e sobre a vida pessoal e social”

Neste trabalho dedicaremos um capítulo à abordagem dos Sistemas Aumentativos e Alternativos da Linguagem (SAAL), sendo os mesmos igualmente muito estimulantes e promotores de um melhor desenvolvimento da linguagem.

Pretende-se com esta pesquisa e análise ajudar a melhorar as práticas pedagógicas e estimular a criança no seu desenvolvimento em ambiente de Jardim de Infância.

Este trabalho será organizado em duas secções, uma primeira de investigação e compilação da opinião de vários autores, e a segunda que consistirá na recolha e compilação de dados empíricos, com vista a obter respostas para a questão que nos serviu de ponto de partida.

Num primeiro capítulo iremos abordar de modo sucinto, a razão pela qual o desenvolvimento da fala interfere na aprendizagem da criança, bem como os conceitos de fala e língua.

No decorrer da pesquisa para este trabalho tomamos consciência da necessidade de uma avaliação precoce do desenvolvimento da linguagem das crianças em Jardim de Infância. Para que tal aconteça, o educador tem não só de estar atento aos sinais, mas também baseá-los em conhecimentos científicos, que lhe permitam distinguir entre o que é atraso e o que representa uma patologia, seja ela mais ou menos grave.

Para desenvolver o nosso raciocínio no sentido de obter respostas concretas, tornou-se necessário abordar as verdadeiras razões que possam estar subjacentes a algumas patologias. Por isso torna-se necessário perceber o complexo mecanismo que

dá origem à percepção da linguagem e por conseguinte à emissão da fala e consequente comunicação entre indivíduos.

Foi elaborado um capítulo que estuda o funcionamento do cérebro e as suas interações elétricas, biológicas e sensoriais, que contribuem para a produção/ o funcionamento da fala.

Ao longo desta dissertação apresentaremos o modo de funcionamento das áreas cerebrais, passando depois à necessária compreensão de como o desenvolvimento da linguagem se liga diretamente à atividade cerebral e respetivas funções cognitivas.

A linguagem estabelece a verdadeira diferenciação entre os homens e os outros animais. A socialização é muito importante não só no desenvolvimento do indivíduo, mas também porque serve de base aos alicerces das nossas organizações, as quais nos permitem viver em comum uns com os outros.

Vamos abordar conceitos que nos vão permitir perceber como funciona a língua e a linguagem. Esta serve de base à comunicação entre indivíduos, tendo sempre presente que, no entanto não é a única via para a relação e interação entre seres humanos.

Para que se possa agir precocemente, no sentido de auxiliar a criança em Jardim de Infância ou de solicitar ajuda profissional em outras áreas, com o objetivo de lhe proporcionar uma aprendizagem adequada e a sentir-se feliz, é necessário conhecer o normal desenvolvimento da linguagem. Por esse motivo, dedicámos um capítulo desta dissertação à abordagem do seu desenvolvimento, ao longo das diversas faixas etárias.

Torna-se necessário compreender quais são os diversos níveis de desenvolvimento da linguagem, bem como a diferença que existe entre pronunciar mal uma palavra ou não conseguir ter um discurso totalmente coerente. Deste modo ao longo do capítulo acima descrito, é valorizada a grande necessidade de se criarem métodos e estratégias lúdicas, que permitam a verbalização das crianças e a interação entre pares e com adultos, nomeadamente com o educador. É ainda aferida a forma como se deve avaliar o nível da linguagem, de acordo com as diferentes faixas etárias, conseguindo assim detetar situações que se afastem do padrão normal das crianças em análise.

Acresce dizer que um capítulo tem como objetivo conhecer algumas patologias que interferem com o normal desenvolvimento da linguagem. Pretende-se recolher um conjunto de informações que nos permitam perceber os diversos fatores que implicam

um atraso na linguagem, bem como perceber as características que estão associadas a uma perturbação verbal ou ao défice de linguagem.

Na primeira parte desta dissertação um capítulo abordará a comunicação como base da associalização e a aquisição das aprendizagens necessárias para as faixas etárias em estudo.

Avaliaremos estratégias, propostas de trabalho e atividades, no âmbito das matérias desenvolvidas ao longo deste estudo, tendo sempre como base as metas e estratégias definidas pelo Ministério da Educação.

A componente mais significativa desta primeira secção baseia-se na pesquisa bibliográfica dos autores emergentes nesta área em estudo, na qual iremos abordar os Sistemas Alternativos e Aumentativos da Linguagem, de modo a compreendê-los bem como a identificar a sua utilidade.

Finalmente, na primeira parte deste trabalho, vamos abordar a inclusão como elemento fulcral da atividade docente, tendo em conta que o uso dos SAAC, podem eles próprios consistir ferramentas muito importantes, com vista a torná-la uma realidade.

Após a recolha e conclusão da fundamentação teórica, relativamente à temática eleita, definiu-se uma amostra e respetivo método de colheita de dados através de um inquérito.

Na segunda secção desta dissertação realiza-se o estudo empírico que vai permitir a verificação da pertinência ou não das três hipóteses que são apresentadas no sentido de responder à questão que nos serviu de ponto de partida.

Noutro capítulo serão apresentadas as opções metodológicas seguidas, a justificação para fazer este estudo, a identificação da questão de partida bem como a definição de objetivos para a correspondente resposta.

Iremos caracterizar a amostra escolhida para o nosso estudo, através de uma descrição do meio envolvente no qual os indivíduos sujeitos ao inquérito vivem a sua atividade profissional.

De seguida faremos uma apresentação das hipóteses em estudo, bem como do modo como serão implementados os instrumentos de investigação.

Dedicaremos um derradeiro capítulo à apresentação, análise e discussão de todos os dados recolhidos para o nosso estudo.

Finalmente, faremos uma avaliação global de toda a informação recolhida, abordando os dados de modo crítico tecendo algumas considerações, tendo em conta a opinião dos autores, finalizando com a avaliação das hipóteses em análise.

1ª PARTE – INVESTIGAÇÃO E PESQUISA BASEADA EM AUTORES

Capítulo I – o cérebro e a linguagem

A fala e a linguagem na aprendizagem fazem parte integrante do desenvolvimento da criança, permitindo a comunicação e expressão dos seus pensamentos, ideias e emoções. A fala e a linguagem são distintas, a primeira diz respeito à capacidade de comunicar e de se expressar, utilizando sons ou gestos, já a segunda é considerada como um sistema de comunicação composto por símbolos (letras e sons ou gestos que corresponde à linguagem gestual).

1. - Noções básicas de fala e linguagem

A ordem pela qual a criança deverá aprender a fala e a linguagem, segundo Sim-Sim (198, pág. 24) é de acordo com o seguinte:

1. A fonologia (sons básicos);
2. A morfologia (forma como os sons são combinados para formar palavras);
3. Sintaxe (forma como as palavras são combinadas);
4. Semântica (o significado das palavras);
5. Pragmática (como usar a linguagem no seu meio social).

O desenvolvimento da fala e da linguagem é muito intenso nos três primeiros anos de vida da criança. Neste período o cérebro ainda está em processo de desenvolvimento e de amadurecimento. A criança se estiver inserida num ambiente rico em abundância de sons, visões e com intervenção de outras pessoas, vai ter um desenvolvimento mais eficaz ao nível da sua fala e linguagem.

A criança quando está no processo de aprendizagem da fala aprende a linguagem observando outras pessoas. Ao falar corretamente, o seu discurso deverá ser elogiado, sendo isso um estímulo ao seu desenvolvimento.

2. Bases biológicas para a aquisição da linguagem – descrição das etapas de adequação e desenvolvimento da linguagem

Como se desenvolve a linguagem na criança:

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

Segundo a autora, para haver produção de fala é necessário que os órgãos fonadores e o cérebro humano sejam capazes de controlar o processo da articulação, sendo este uma especificidade neurológica integrante da linguagem. Para compreender e produzir textos linguísticos é necessário que haja uma evolução dos circuitos neurais da criança. Para além disso, quando se fala em herança biológica para a linguagem está-se a falar em maturação neurológica e no período em que a mesma ocorre.

O sistema nervoso é especializado em captar, armazenar, processar, comparar e ajustar a informação que recebemos.

Assim sendo, o cérebro é, por excelência, o motor para uma boa aquisição da linguagem que, juntamente com a espinal medula, forma o sistema nervoso central (SNC). Este, por sua vez está especializado em captar, armazenar, processar, modificar, comparar e ajustar a informação que armazenou à nova que recebe.

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

O neurónio é composto pelo corpo da célula (núcleo), dendritos (recetores dos impulsos) e axónios (mecanismos condutores). A junção de dois neurónios possibilita a passagem dos impulsos provenientes dos dendritos de uma célula para outra célula, o que se designa por sinapse, que transmite a informação e protege a sua individualidade.

Os neurónios apresentam características específicas, pelo que a morte ou lesão dos mesmos implica perda total ou parcial de funções, para além disso não se dividem e durante toda a sua vida produzem proteínas.

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

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

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

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

A produção e a compreensão da linguagem resultam de atividades exercidas e vinculadas pela individualidade cognitiva (cérebro) de cada sujeito falante. Deste modo a forma como são feitos o processamento e o tratamento, tem a ver com a capacidade que o indivíduo tem de conservar na memória diversas modalidades de informação relativas ao mundo que o rodeia, permitindo associar a informação que recebe do exterior com a que já possui.

3. Cérebro e linguagem

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

da informação, filtrando o conhecimento que já adquiriu para refletir sobre o saber acerca do mundo que cada ser humano possui. É através da organização cerebral que conferimos significado às nossas sensações, recorrendo à memória e aprendizagem, estas capacidades de que o homem é dotado distinguem-no dos restantes animais. Temos a capacidade de agir, pensar, sentir e viver em sociedade de uma forma única de que só o homem é capaz.

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

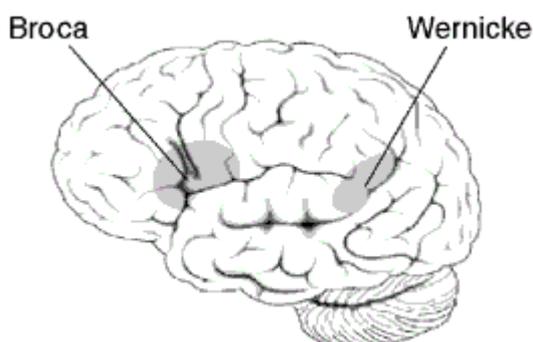
Se existirem lesões cerebrais a linguagem sofre alterações que podem ser ao nível oral e/ou da escrita, bem como nos domínios da expressão e da compreensão. A linguagem necessita de uma variedade de funções paralinguísticas e neurológicas básicas.

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

3.1. Áreas cerebrais (hemisférios direito e esquerdo)

O cérebro encontra-se dividido em dois hemisférios, o direito e o esquerdo, o que é comum a todos os homens, sendo uma característica do encéfalo humano.

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



Segundo os autores Sperry (1968) e Levy (1973) o hemisfério esquerdo controla a sensibilidade e o movimento do lado direito do corpo. O mesmo acontece com o hemisfério do lado direito, que controla o lado esquerdo do corpo. Nos

Figura 1 - Hemisfério Esquerdo do Cérebro

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

Para que a compreensão linguística do hemisfério esquerdo aconteça deverão existir estruturas específicas que possibilitem a entrada e saída da informação, sendo elas ao nível auditivo. Um exemplo prático é quando o falante está num contexto cuja língua não é a sua. Ele não descodifica a mensagem mas consegue reconhecer a que língua corresponde. Este reconhecimento tem a ver com padrões acústico-verbais.

A outra estrutura está relacionada com os fonemas. Para que estes tenham qualquer significado devem ser transmitidos para uma área associativa, denominada área de Wernicke.

“A zona de Wernicke foi definida há já mais de 100 anos. A zona cerebral em causa merece novas atenções na década de 50, quando Penfield reconheceu a sua importância, tendo estendido os seus limites ao lóbulo occipital. Foi esta extensão que veio permitir a melhor compreensão da fronteira entre a descodificação do som e a significação, já que é numa área situada entre o lóbulo parietal e temporal, denominada giro-angular, que encontramos as funções associativas necessárias a um ato de compreensão, no sentido pleno da palavra. A este processo de sistematização... toda a atribuição de significados implica um referente, e o acesso a este é um dado crucial para a justificação da própria necessidade da linguagem”. (Rosa Lima, 2000, pág. 111)

Segundo a autora, podemos depreender que, para que exista linguagem, é necessário que existam objetos e que haja o reconhecimento dos mesmos. Tal facto é algo tão importante quanto os mecanismos de registo e criação de um conhecimento próprio, a fim de serem reproduzidos *a posteriori*.

A Lima refere ainda que a compreensão (entrada de informação) e a expressão (saída de informação) se diferenciam uma da outra.

A autora acrescenta ainda que a expressão da linguagem tem um momento que diz respeito à reprodução imitativa de sons ouvidos (ecolalia), e que não remete para a identificação nem para a compreensão da realidade.

A relação estabelecida pelo lóbulo parietal com o frontal diz respeito à motricidade da boca, sendo que este permite a compreensão do mundo.

Se houver uma lesão no lóbulo temporal (zona auditiva) ou no lóbulo frontal (área de Broca) irá afetar a capacidade de repetição (ecolalia). O lóbulo frontal situa-se na zona onde se processa a saída de fibras nervosas motoras, as quais irão influenciar os movimentos dos músculos referentes à boca, cordas vocais, maxilares, aparelho respiratório e laringe, bem como a planificação do discurso. O ato da fala e a produção de enunciados, são da responsabilidade da área frontal.

Quando existe falta de oxigenação cerebral podem ocorrer alterações ao nível da compreensão e da expressão, dos quais fazem parte os défices cognitivos, trazendo uma variedade de dificuldades de aprendizagem. Neles podem incluir-se a dificuldade da fala e/ou linguagem que estão relacionados com os processos de compreensão, o caso da dislexia (dificuldade na leitura), agnosia auditiva (incapacidade de atribuir significado aos sons), autismo (para além da linguagem tem problemas ao nível da interação), afasia (desordens variadas e complexas, na aquisição e desenvolvimento da linguagem) e as disartrias (dificuldades para realização neuro motora da fala).

Os problemas ao nível da linguagem também podem ser originados por uma lesão cerebral. A falta de coordenação do movimento pode estar relacionada com uma lesão no cerebelo, que tem a função de regular e ordenar os movimentos complexos mediante as ordens dadas pelo cérebro, ou seja, controlar o tempo, a intensidade e a interação dos músculos implicados na realização de uma ação, recebendo a partir do cérebro e da espinal medula a informação sobre o movimento e posição dos músculos.

3.2. A compreensão da linguagem

A compreensão da linguagem situa-se no lóbulo parietal (área de Wernicke), sendo este responsável pela ação da escrita e da fala. Caso haja lesões nesta área, o ritmo e a velocidade não serão inválidos, contudo torna-se necessário que os órgãos sensoriais sejam estimulados, para que as informações sejam levadas ao cérebro e que sejam interpretadas e transformadas numa resposta sob a forma de linguagem falada.

Neste processo também são cooperantes os lóbulos occipital e parietal. O primeiro é responsável pela recepção da informação visual, da informação gráfica, gestual, mímica e também pelo ato de leitura; o segundo intervém na sensibilidade corporal e responsabiliza o tato como um dos contributos que estão implícitos na ação linguística. Tem a ver com o subcortex, estando ele relacionado com a memória de carácter emocional, isto é, quando o cérebro recebe informação com uma grande carga emocional esta é registada nos espaços subcorticais, ou seja, as emoções são tão fortes e espontâneas que muitas das vezes as respostas tornam-se desadequadas.

“A partir dos dois anos o homem torna-se funcionalmente assimétrico, já que utiliza com mais precisão movimentos de uma mão, a direita, como as vias motoras estão cruzadas...” (Ibidem, pág. 121.)

Segundo a autora, no destro existe dominância de uma mão sobre a outra, ou seja a dominância do hemisfério esquerdo. A linguagem implica uma série de interações de sistemas de conhecimento diferenciado, sendo necessário o processamento da informação através das vias sensoriais (lábios, cordas vocais, músculos respiratórios, o controlo dos lábios), entender toda a estrutura da linguagem, decifrar, atribuir e conhecer o significado das palavras para formar novos conhecimentos sociais. As inter-relações e a comunicação entre as várias áreas neuronais (com saberes específicos) são verdadeiramente importantes no cérebro. Quando se aprende de memória, não se estabelecem inter-relações, não se apresentam relações com o conhecimento.

3.3. Desenvolvimento da linguagem, a atividade cerebral

No desenvolvimento da linguagem é necessário que haja inicialmente uma preparação neurológica, isso irá preparar a criança para aspetos de compreensão e de expressão. Pretende-se que a articulação de sons da fala se faça de forma gradual, assim como a sequência dos mesmos, formando padrões fonológicos, reunindo um conjunto de símbolos com conteúdo semântico rico. A criança, quando nasce, possui uma quantidade de neurónios que sofrerão um crescimento nas suas funções (prolongamento dos seus dendríticos) e que são revestidos de forma gradual pela substância denominada mielina, que facilita a transmissão dos impulsos nervosos.

De acordo com Lima (2000), o sistema nervoso da criança e a progressiva reconfiguração evolui a partir de três processos:

- Crescimento e aumento da massa;
- Desenvolvimento e aumento da complexidade da organização neuronal;
- O acumular progressivo de informação que favorece a maturação.

A autora refere ainda que a maturação é um processo indispensável, ao qual está associado o património genético. A maturação dos neurónios é feita a partir do revestimento das fibras, pela mielina, sendo importante para a velocidade de transmissão dos impulsos. Na criança este processo depende de alguns fatores que têm consequências ao nível do desenvolvimento da linguagem, bem como das competências cognitivas, intimamente ligadas a essa aquisição. Este processo é mais notório nos primeiros anos de vida, no qual o aparecimento de certas capacidades e mudanças nas diversas estruturas é mais evidente:

- Aos três meses acontece a mielinização na via espinal medula, que permite ao bebé o início do controlo da cabeça. Nesta fase dá-se também a mielinização das vias olfativas que ajudará a criança a procurar a mãe para poder saciar uma conduta de sobrevivência (procurar o peito para comer).
- Aos seis meses dá-se a mielinização das fibras ligadas ao cerebelo (responsável pelo equilíbrio), a criança começa a equilibrar a cabeça, iniciando o equilíbrio do tronco quando está sentada, começa a desenvolver a coordenação das capacidades tátil, visual e dá início ao conceito de permanência de objetos.
- Aos nove meses as fibras que levam a informação diretamente do cérebro à medula estão completamente revestidas pela mielina, sendo que os lóbulos temporais estão totalmente desenvolvidos. A criança quando apoiada pelas mãos mantém-se em posição direita, produz vocalizações e começa a querer imitar os adultos. Nesta fase o processo de maturação dos lóbulos frontais é menor, logo não possibilita que a criança seja capaz de participar no desenvolvimento de estratégias, de previsão relativa ao futuro. O seu interesse face ao mundo que a rodeia é cada vez maior e com as aquisições feitas anteriormente observa-se também o desenvolvimento de conceitos, tais como os de causalidade.
- Aos doze meses a espinal medula está completamente mielinizada, bem como os lóbulos cerebrais têm o aspeto idêntico aos dos adultos, a criança já está capaz de caminhar mas ainda não braceja enquanto caminha, isto porque os movimentos involuntários ainda não estão desenvolvidos.

- Aos dezoito meses o tronco cerebral e a medula também já se encontram mielinizados, exceto algumas fibras dos lóbulos frontal e temporal. A criança é capaz de exercer ação sobre os objetos, ou seja, já dá um significado de causa/efeito. Este processo de maturação é fulcral para a linguagem emergente, a criança começa a chamar as coisas pelo seu nome, utiliza o gesto quando verbaliza e dá-se a iniciação da utilização do verbo centrado na ação.
- Aos vinte e quatro meses a autora Lima (2000) refere que o processo de mielinização está praticamente concluído, embora até à adolescência as fibras aumentem de grossura, ficando por mielinizar, somente as fibras curtas de associação dos lóbulos frontais.

Nesta fase os lóbulos cerebrais equivalem aos do adulto, a criança está preparada para aprender a linguagem quando alguns setores cerebrais atingem a maturação, sendo que os dois primeiros anos de vida são fulcrais para a aquisição desta competência (linguagem tão complexa).

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

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

3.4. Funções cognitivas

No entender de Lima (2000) para formar e aprender conceitos a criança necessita de estruturas cognitivas, sendo elas a atenção, memorização e perceção. É através da perceção auditiva que a criança tem noção de uma série de formas sonoras que lhe são transmitidas através da língua materna. As principais reações são a entoação e tonalidade da voz das pessoas mais próximas, no início a mãe, estas reações são antecedentes à reação às palavras, que só mais tarde é que são entendidas. Na criança a discriminação dos fonemas está dependente da sua capacidade para captar os sons a

partir das vias auditivas, quanto maior for o nível de mielinização nas áreas cerebrais responsáveis pela fala mais funcionais serão. A atribuição do significado às formas resulta da relação das representações passadas e presentes.

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

A memória a longo prazo permite o registo e organização da informação recebida que, depois de codificada, é permanentemente guardada. É esta que vai permitir a aquisição das bases e desenvolvimento da linguagem.

Capítulo II - Desenvolvimento da linguagem

A linguagem tem como função ser um motor e produtor do desenvolvimento de outras aquisições. Segundo Sim-Sim (2008), o desenvolvimento linguístico, bem como o cognitivo, resultam da interação existente entre as condicionantes ambientais e as capacidades inatas da criança.

1. A comunicação e a linguagem

A linguagem é tão importante para o ser humano que se torna difícil imaginar a vida sem a mesma. É através da linguagem que comunicamos, organizamos e reorganizamos o nosso pensamento.

“Temos direito a possuí-la pela simples razão de termos nascido, independentemente do tempo, do lugar e do grupo a que se pertença. A nossa condição de humanos vincula-nos a esta poderosa rede coletiva a que chamamos linguagem, oferecendo-nos o seu usufruto.” (Sim-Sim, 2008, pág.19)

Segundo a autora, o ser humano não nasce a falar mas em pouco tempo adquire essa competência que é considerada das mais complexas.

A criança torna-se falante só pela exposição à língua da comunidade onde está inserida. A autora refere que a criança evolui no que diz respeito à linguagem em pouco mais de quarenta semanas, passando do choro como forma de alertar de que tem fome, para a estruturação frásica, gramatical e pragmática mais elaborada, sem serem necessários grandes ensinamentos. Para que isso tudo aconteça é necessário que a criança esteja inserida num ambiente rico em experiências estimulantes. Ela não aprende a falar somente através da sua capacidade natural, mas sim com a qualidade do meio linguístico em que se insere e dos recursos diversificados de que dispõe, tais como o uso de vocabulário variado. Ouvir histórias diariamente, permitir a verbalização e exposição das suas ideias, formular hipóteses e questionar o mundo que a rodeia são fatores que permitem efetivamente um bom desenvolvimento da linguagem.

“É imprescindível que todas as crianças sejam estimuladas a comunicar e encorajadas a usar padrões de comunicação diversificados; sendo que é

responsabilidade da escola proporcionar um meio educativo o mais estimulante possível para todos.” (Ibidem)

É através da linguagem que o ser humano tem acesso à informação transmitida pelos outros, que lhe vai permitir a elaboração dessa mesma informação, alargando o seu conhecimento face ao mundo que o rodeia. Assim sendo, a linguagem é um fator determinante para o sucesso escolar, aumentando os interesses individuais. Quanto maior for o desenvolvimento linguístico das crianças mais sucesso estas terão, também, ao nível social e coletivo.

2. Definição do conceito de comunicação

A comunicação é um processo através do qual se dá a troca de informação entre dois ou mais intervenientes, envolvendo um código, a transmissão e a compreensão da mensagem. Quer isto dizer que o homem é comunicador por natureza e, até quando evitamos falar estamos a transmitir que algo se passa. Por mais que nos esforcemos em deixar de comunicar não o conseguimos. Os gestos, as expressões do nosso rosto, as nossas ações, as palavras escritas e verbalizadas, tudo isso contém informação que é descodificada pelas pessoas que estão à nossa volta. Para que a comunicação tenha êxito é necessário que os interlocutores tenham em comum a utilização do canal de comunicação apropriado (meio de transmissão da nossa mensagem) e o mesmo código (sinais usados para transmitir uma mensagem, por exemplo o braille ou qualquer língua natural).

3. Definição do conceito de linguagem

“A linguagem serve para comunicar mas não se esgota na comunicação.”
(Ibidem, pág. 21)

A linguagem é um sistema linguístico complexo que possui uma estrutura específica, que faz parte do ser humano. Não é por acaso que muitos adultos têm alguma dificuldade em aprender línguas estrangeiras. Segundo a autora Inês Sim-Sim:

“A linguagem é vista como a janela do conhecimento humano. A linguagem permite vivências, fazer aprendizagens individuais e sociais e fomenta o divertimento

em grupo. A comunicação não se confina à linguagem verbal usada pelos seres humanos”. (Ibidem.)

A linguagem utiliza mecanismos que servem para classificar, reforçar ou decodificar a mensagem, os extralinguísticos (gestos, expressões faciais, postura corporal) e os paralinguísticos (velocidade e ritmo das produções, a entoação, as pausas).

“A linguagem não é uma invenção ou um ornamento cultural, não é um repositório de respostas que aprendemos para usar num grupo social, antes deve ser vista como o resultado de um programa específico existente no cérebro do ser humano e que faz parte da nossa herança genética. É essa a grande justificação para a similitude entre todas as línguas, para além da diversidade de cada uma. A linguagem é usada para comunicar e pensar, todas as línguas exprimem ideias e possibilitam que nos expressemos no passado, presente, futuro, etc., e são passíveis de evolução.” (Ibidem, pág. 23.)

4. Regras da linguagem

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

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

Por último, a aquisição das regras de uso da linguagem e a sua adequação ao contexto de comunicação, diz respeito à pragmática. A interiorização das regras da

linguagem permite produzir e entender frases pronunciadas, mostrando o conhecimento da língua adquirida, ou seja, o uso que a criança dá ao conhecimento é relativo ao seu desempenho linguístico.

Para ajudar o educador na sua prática pedagógica, citam-se um conjunto de recomendações elaboradas pela autora Sim-Sim (1998, pág. 34):

- *“A capacidade de manutenção de atenção da criança é limitada: varie as atividades propostas”;*
- *“Dê o exemplo: seja um ouvinte atento do que a criança lhe diz”;*
- *“Procure consciencializar o que leva as crianças a deixarem de lhe prestar atenção”;*
- *“Utilize processos variados para captar a atenção das crianças em grupo e individualmente”;*
- *“Promova a realização de jogos que apelem à necessidade de prestar atenção ao que foi dito”;*
- *“Implemente discussões coletivas em que as crianças aprendem a esperar pela respetiva oportunidade de argumentar”;*
- *“Crie o hábito de lhes ler diariamente histórias ou notícias”;*
- *“Fomente a leitura em voz alta por parte dos alunos, em pequenos grupos na classe, ou em situação de diáde com crianças de idades diferentes”;*
- *“Convide adultos da comunidade, pais ou outras pessoas, para discutirem com as crianças temas específicos, para lhes descreverem acontecimentos de interesse coletivo e lhes lerem histórias”;*
- *“Estimule o gosto por ouvir poesia”.*

“O que fazemos precocemente na vida é a fundação para todo o resto. Os primeiros anos fornecem a base para os percursos de vida. A intervenção precoce preventiva pode ser excepcionalmente valiosa”. (Hamburg, 1987: 49-50 in Shonkoff e Neisels, 1990:3)

5. *Definição de linguagem*

“Se a linguagem é vida deixem-nos conduzir pela liberdade da metáfora, já que a vida é ela própria uma metáfora.” (Lima, 2000)

Tendo em conta a autora, a linguagem possibilita a comunicação com o outro através da utilização de símbolos adequados, que se desenvolvem a partir de funções neurológicas e psíquicas. Assim, a linguagem representa um fenómeno social e cultural, permite partilha de significados, a construção, a ação e a construção individual.

Sem linguagem não há comunicação, seja ela verbal ou não verbal. Para que ela exista é fundamental que entre os intervenientes haja troca/partilha de conhecimento. O uso da linguagem possibilita a autorregulação da atividade linguística. Toda a ação individual implica o coletivo. A linguagem depende inteiramente de fatores biológicos, socioculturais e cognitivos. Se um deles falhar teremos, com toda a certeza, perturbações na linguagem.

O fator biológico consiste nas estruturas fisiológicas que permitem a formação do conhecimento, particularmente no que se refere ao conhecimento da motricidade, uma vez que dela fazem parte áreas cerebrais que representam a linguagem falada e o movimento em geral. É no cérebro, por excelência, que residem todas as representações sensoriais, cognitivas, linguísticas e motoras.

A linguagem necessita de estimulação e de uma interação que se inscreve num conjunto de valores socioculturais que determinam condutas específicas, o que implica um conhecimento não só relativamente ao código mas também à pragmática (modelos de comunicação contextualizada). Do ponto de vista individual da linguagem, esta surge a partir da intervenção das competências cognitivas, motoras, sociais, comunicativas e neurológicas. Ela é a base para a construção individual, na qual os fatores neurológicos suportam, coordenam, registam, integram e ajustam todo o conhecimento e informação.

A linguagem é a comunicação, função na qual radica a sua génese e sensibilização, faz uso e apela ao real a partir das designações simbólicas codificadas que permitem à criança partilhar contextos e vivências. A mesma é constituída por representação porque exige um sistema neuropsicológico capaz de captar as qualidades inter e intra-relacionais dos objetos, possibilitando a nossa integração no mundo. A regra social, apesar da criatividade implícita na verbalidade, não pode passar para além

das fronteiras emergentes dos contextos culturais. É superestrutura porque implica uma atividade que resulta da participação de diversas estruturas, as linguísticas, neurofisiológicas, psicológicas e socioculturais, as quais possibilitam a função cognitiva.

A linguagem é lógica porque, através das experiências perceptivas, leva à formulação de pensamentos mais abstratos; é atividade cerebral, pois no cérebro reside a sede de todas as representações motoras, cognitivo-linguísticas e registos sensoriais. O cérebro planeia e traduz toda a atividade humana através de comportamentos particulares, emoções, enquanto linguagem expressiva e traduz o saber num ser, em todas as suas dimensões existenciais.

6. A fala

A fala é uma exteriorização da linguagem. É a exposição de ideias através da intervenção do sistema respiratório, fonatório e articulatorio que dá origem às produções verbais que permitem o intercâmbio comunicativo entre o emissor e recetor.

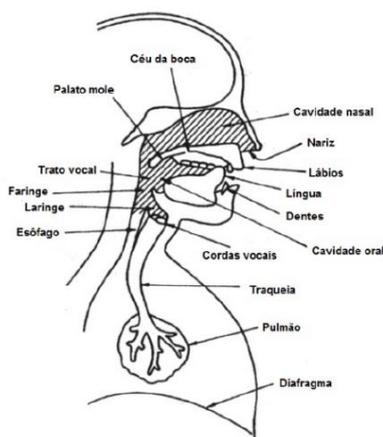


Figura 2 - Sistema Fonoarticulatório

A fala necessita de estruturas nervosas superiores e de um conhecimento dos movimentos precisos para a articulação dos seus diferentes padrões.

A fala é um sistema complexo fonoarticulatório, do qual fazem parte as cordas vocais (o ar vindo dos pulmões provoca o movimento vibratório das mesmas), a laringe (constituída por pregas e pela cavidade oral).

7. Funções da linguagem

A linguagem desempenha diversas funções, as quais se podem separar da comunicação. Lima (2000) enumera as funções da linguagem que são igualmente referidas por outra autora Hellrera (1992), classificando-as da seguinte forma:

1. Emotiva/expressiva – consiste na capacidade de expressão, de emoções e pensamentos. Se uma criança apresenta dificuldades na comunicação oral, dada a falta de controlo das suas emoções, essa situação pode levar a uma alteração comportamental.
2. Conática – diz respeito à carga emotiva e psicológica que a criança recebe da parte do recetor. Se uma criança apresenta dificuldades na compreensão oral, a sua adaptação social será difícil.
3. Referencial – consiste no conteúdo transmitido, ou seja, quanto mais capacidade verbal uma criança tiver mais fácil lhe será receber a informação por via oral.
4. Fática – possibilita manter o contacto entre os interlocutores.
5. Lúdica – a criança inicialmente desenvolve-se a partir do jogo vocálico para se expressar, ou seja, independentemente da idade, as crianças revelam um melhor empenho e motivação nos jogos lúdicos, sendo que ao nível pré-escolar são extremamente importantes as brincadeiras com rimas, lengalengas, adivinhas, anedotas, canções, etc. Se uma criança não tiver acesso a este tipo de brincadeiras de jogo verbal, essa situação pode criar obstáculos ao domínio da fala e no seu equilíbrio psicológico.
6. Simbólica – a criança tem a capacidade de representar a realidade, passando do pensamento concreto para o abstrato. Uma criança com deficiência mental terá dificuldade em fazer a passagem de pensamentos concretos para abstratos.
7. Estrutural – permite criar representações mentais mais abrangentes, isto porque a linguagem organiza, de uma forma coerente a lógica, os conteúdos da informação. Se existir um problema ao nível da linguagem este poderá ser prejudicial para a preservação dos conteúdos mentais que permitem a organização e estruturação do pensamento.
8. Social – é a base, uma vez que é através de ações e relações que são estabelecidas ao nível individual e intelectual que se desenvolve a língua

materna. Se uma criança apresenta um problema de linguagem grave, a sua adaptação social é afetada.

9. Hominização – o uso da linguagem e o seu desenvolvimento permite a distinção entre o homem e os animais.
10. Regulador da ação – toda a atividade sensorial, motora, psicológica e social, é conduzida através do desenvolvimento da língua.
11. Aprendizagem – na escola ou em qualquer outro contexto, se existir uma perturbação da linguagem, as aprendizagens em geral serão afetadas. Compete aos profissionais da educação a responsabilidade de estarem atentos à evolução da linguagem e das suas perturbações na criança. Sendo a escola um contexto de desenvolvimento de aprendizagens ao nível psicossocial e cultural da criança, deve defender-se e zelar por todas as funções acima referidas. (Lima, 2000)

8. A língua

Segundo Lima (2000), a língua é um conjunto de símbolos regidos por regras específicas que não podem ser alteradas, mas sim utilizados pelos falantes como traduções do conhecimento real. Trata-se de um conjunto de normas que fazem parte de uma comunidade e que é reconhecido por todos os que dela fazem parte.

Capítulo III - Desenvolvimento normal da linguagem

Segundo os autores Clement Launay e Borel-Maisonny (1989), o desenvolvimento da linguagem é um processo que não é feito de forma imediata mas sim de modo gradual e faseado:

1. Períodos de desenvolvimento da linguagem

1.1. 1º Período da Lalação

Este período tem a ver com o primeiro ano de vida, altura em que são emitidos ruídos vocais mais conhecidos por lalação. Nas primeiras semanas após o nascimento o bebé emite apenas gritinhos que mais tarde (segundo mês) se irão diferenciar por tonalidade e ritmo. Estes gritos significam mal ou bem estar e no início correspondem a vogais de diferentes tipos que não são iguais às tonalidades das vogais da língua materna falada. *A posteriori* aparecem as consoantes que se associam às vogais, também elas diferentes da língua falada.

Nos primeiros meses os ruídos esboçados pela criança implicam uma forte tensão muscular ao nível dos lábios, ou seja, a importância dos movimentos dos lábios representa nesta primeira fase o caminho para imitação da linguagem. A lalação é por assim dizer uma atividade lúdica na qual a criança desfruta do funcionamento dos seus órgãos e exerce a musculatura fonética com prazer, funcionando para ela como um jogo vocal. A estruturação vocal deve ser estimulada pela mãe logo desde cedo (a partir do primeiro e segundo mês), procurando responder à lalação do bebé e introduzindo um breve silêncio entre as respostas, de modo a que o bebé reproduza os sons ouvidos.

Segundo Piaget (1987) esta fase representa o início das manifestações que levam à imitação, que nasce da assimilação reprodutora do modelo (exterior). Piaget refere que a criança, ao repetir os ruídos vocais emitidos pela mãe, está já a treinar a assimilação desses sons.

Aos seis meses, já é possível existir uma espécie de diálogo, a criança reproduz o ruído quando a mãe se cala. Com estas trocas entre mãe e filho, já se pode falar de uma relação social.

A partir dos dez/ doze meses, a lalação diminui dando lugar ao início da linguagem, que surge com o desenvolvimento psicomotor. É nesta fase que se realiza o verdadeiro estudo da linguagem.

A fala da mãe é primordial, constituindo uma sonoridade gratificante para a criança, assim como a mínima das expressões de zanga ou de contentamento, as entoações da voz, as cores e odores. Todas elas transmitem valor rico em sinais, por isso este universo sinalizado é considerado a preparação para a linguagem.

1.2. 2º Período de compreensão da linguagem e início da expressão verbal

Os autores Clement Launay e Borel-Maisonny (1989) referem que a criança no final do primeiro e segundo ano de vida aumenta rapidamente a sua compreensão face à linguagem falada, linguagem essa que está associada aos gestos e situações vividas que lhe dão sentido. Nesta fase a criança compreende melhor do que se exprime.

Esta fase encontra-se subdividida em dois diferentes tipos de comunicação (primeira palavra e tipos de comunicação do segundo ano de vida).

➤ A primeira palavra

O aparecimento da primeira palavra, com legítima importância, ou seja, os primeiros sons com significado, que para o adulto simbolizam o início da linguagem verbal (ex.: papá; mamã) surge numa idade variável geralmente entre os dez e os dezasseis meses. Para muitos adultos a maioria das primeiras palavras são consideradas monossilábicas, isto é, palavras com vogais mal definidas juntas com consoantes que podem ser labiais (p, b, m) e labiodentais (f, v), etc. Os teóricos referem ainda que as palavras “papá” e “mamã”, surgem na maior parte das vezes depois da primeira palavra.

O que dá significado às palavras ditas monossilábicas é o serem acompanhadas por gestos. As situações mais comuns, segundo alguns autores, têm a ver com a negação, feita a partir do movimento da cabeça, acompanhado pelo som da palavra “Não”.

Aos dez meses a criança já sabe pegar nos objetos e aos quinze já anda, desloca-se e apodera-se de tudo o que está ao seu alcance. O interesse pelos objetos é cada vez maior, querendo pegá-los, conhecê-los melhor.

Nesta fase a criança manifesta-se exprimindo-se através de gestos e mímica, começando a compreender a linguagem familiar.

➤ Tipos de comunicação do segundo ano de vida

Neste período inicial da linguagem a comunicação é feita verbalmente, acompanhada por mímica e gestos, significa que as palavras são acompanhadas por um gesto e o adulto responde do mesmo modo. Este modo de comunicação possibilita que a criança expresse um número significativo de informação. Não significa uma regra fixa, ou seja, não significa evolução pois ocorre um pouco antes ou um pouco depois dos dois anos. Os estímulos familiares, atitudes dos pais e as disposições naturais da criança podem ter influência neste processo de aquisição da linguagem. Um boa relação entre mãe e filho e o estímulo para desenvolver a linguagem são com certeza fatores importantes para a rápida aquisição de uma linguagem idêntica à do adulto.

Segundo os autores Clement Launay e Borel-Maisonny (1989), o facto de a criança se exprimir através de gritos, grunhidos, exclamações significa que já existe conversação. As palavras mono ou dissilábicas que são acompanhadas por gestos transmitem uma informação variada, não são negativas e têm carácter ativo. As primeiras palavras são um passo para a autonomização. Graças a elas, a criança toma consciência da relação que existe entre os objetos, quase nomeia e repete com gosto o seu nome, o que faz para ter um domínio sobre elas e para se assegurar da sua existência e da sua permanência. Esta relação que a criança estabelece com os objetos existe também em relação aos adultos. É com esta progressão que a criança irá mais tarde aceitar as outras crianças e relacionar-se com elas. Esta primeira etapa da linguagem é de extrema importância, não tanto pela aquisição das primeiras palavras, mas pelo avanço psicomotor global, em que a necessidade de expressão verbal surge da necessidade de uma consciência da ação.

Segundo os autores Clément Launay / S. Borel-maisonny (1989):

“A primeira linguagem é, simultaneamente, portadora de informação (primeira palavra – fase I) e elemento de relação com o meio.”

Este período de elementos falados monossilábicos, que coexistem com uma compreensão crescente da linguagem, tem uma duração variável. Surgem outras palavras diferentes de vocábulos análogos à linguagem adulta, ou próxima dela.

1.3. 3º Período de início da linguagem (análoga à do adulto)

Este período encontra-se igualmente subdividido em quatro momentos: a primeira frase; o falar primário; o sentido das palavras (o vocabulário), e a imitação, o desejo da fala.

➤ 1º Momento “A primeira frase”

Entre os vinte e os vinte e quatro meses sucedem-se as primeiras associações de duas palavras, que derivam da linguagem adulta. A criança é capaz de associar uma lembrança ou ação análoga à que antes eram expressões através da associação de gestos e vocalizações, ex.: antes “quê aua” agora “quero ága”. Como estas associações se vão tornando mais complexas, evoluindo gradualmente, e a aquisição de vocabulário avança rapidamente, a linguagem vai tomando as características da linguagem análoga à do adulto. A noção de “primeira frase” consiste nas primeiras associações de palavras que a criança adquire, bem como a ampliação do vocabulário, conferindo-lhe uma maior segurança ao nível da linguagem.

“Ao fim do segundo ano de vida há uma constatação muito mais objetiva do que a da primeira palavra, daí a importância desta data no estudo da anamnese da linguagem”. (Clement Launay/Borel-Maisonny, 1989)

➤ 2º Momento “O falar primário”

De acordo com Clement Launay/Borel-Maisonny (1989), neste momento a criança já possui cerca de cem a duzentos vocábulos, mas ainda na sua maioria monossílabos. Ainda não utiliza todos os fonemas, falta-lhe adquirir os restantes. Esta aquisição é feita de forma hierárquica, ou seja, geralmente as vogais simples são adquiridas na faixa etária dos dois aos dois anos e meio e as consoantes só são acrescentadas *a posteriori*. No período dos dois aos três anos, a criança desenvolve a um ritmo acelerado, o número de palavras e frases, imitando a linguagem do adulto, mas não com a clareza exata, devido à sua dificuldade praxias (gestos coordenados).

Acontece que a maioria das crianças passa pela fase de “falar à bebé”, sendo característica comum a omissão da última sílaba, ou a produção do primeiro fonema da palavra. Nesta fase as consoantes (R, C, S, J, Ch) são substituídas por outras, devido à dificuldade de assimilação das mesmas. Estas, sendo complexas, exigem também um movimento fonatório igualmente complexo, e muitas das crianças só começam a pronunciar os “S” ou “Ch” por volta dos quatro anos de idade.

Entre as consoantes mencionadas, existe também o “R” gutural que exige um esforço prático bastante complexo, e que antecede a emissão dos fonemas.

➤ 3º Momento - O sentido das palavras, o vocabulário durante o segundo ano da criança

A linguagem teve algum desenvolvimento, ao mesmo tempo que o número de palavras aumentou significativamente, e com um sentido mais preciso, depois dos dois anos, através da aquisição de um leque verbal composto por palavras isoladas e agrupadas em frases.

No período da infância o ritmo segundo o qual se desenvolve a linguagem e se amplia o vocabulário é intenso. Todavia a idade durante a qual se observa este desenvolvimento é variável de criança para criança. Como já foi referido num dos capítulos anteriores, essas aquisições diferem e muito do nível sociocultural, familiar, das circunstâncias habituais e da estruturação dada pelo meio onde a criança está inserida. Um exemplo prático: quando comparando uma criança que vive num meio desfavorecido e uma outra num meio rico em estímulos, ambas com dois anos, pode-se verificar que a primeira utiliza muito menos palavras no seu discurso do que a segunda. Assim como também o meio escolar interfere na aquisição de vocabulário, se uma escola for motivadora e rica em estímulos literários, e uma outra não o for, então a criança, nesta segunda terá uma quantidade e qualidade linguística inferior em relação à criança que estava inserida na primeira escola.

Durante o terceiro ano de vida da criança a progressão do vocabulário é superior à que ocorre noutros momentos da vida. Este domínio da comunicação verbal assume uma importância fulcral, não é por acaso que uma criança de dois anos e meio, com um bom desenvolvimento afetivo, fica zangada quando fala e alguém não a percebe.

Segundo os autores Clément Launay/S. Borel-maisonny (“*Distúrbios da Linguagem da Fala e da Voz na Infância*”, 1989), uma criança de dois anos utiliza uma média de cerca de duzentas e cinquenta palavras, sendo que dois terços correspondem a substantivos, a maior parte das restantes correspondem a nomes próprios e uma pequena parte a adjetivos e advérbios. Segundo os mesmos autores, esta aquisição é baseada nos interesses revelados pela criança.

Em suma, significa que as crianças entre os dois e os três anos produzem então pequenas frases que formam um todo.

➤ 4º Momento “A imitação, o desejo de falar”

O papel que a imitação desempenha na aquisição da linguagem é fulcral. A criança entra na via da linguagem oral pelos adultos que lhe são mais próximos e que lhe servem como modelos e referências permanentes.

Segundo Piaget: A imitação de novos sons deriva da “acomodação progressiva e tactante” das palavras verbais transmitidas pelo modelo (adulto).

Piaget diz que uma criança de dois anos se torna uma “imitadora retardada”, isto quer dizer que, quando o adulto sai do seu campo de visão ela consegue reproduzir o modelo.

Por volta dos vinte e dois meses é frequente ouvir uma criança, quando está sozinha, repetir para si mesma palavras que mais gostou ou não de ouvir, referentes a ações, objetos, etc. Contudo a imitação pode ser exercitada de várias formas: imitação passiva, simplesmente mimética ou dinâmica.

Segundo Clément Launay/S. Borel-maisonny (1989): *“Imitar não é fazer como o outro, mas chega ao mesmo resultado.”*

A imitação deve ser vista como um jogo entre a criança e o adulto para a aquisição da linguagem e deve servir como impulso para a criança aprender novas associações a partir das que lhe foram dadas.

Segundo Piaget (1971), entre a imitação por mimetismo, nos primeiros meses, e a imitação de aprendizagem aos dois a três anos, existe um procedimento análogo a todos os níveis, por parte da criança, sendo estes de uma assimilação progressiva do modelo e acomodação, no qual o jogo da imitação está sempre presente. No que diz respeito à linguagem, Piaget menciona ainda que neste jogo de interação existem progressos ao nível sensorial e motor, que levam à construção da inteligência nos primeiros anos de vida.

Existe uma forma simples de imitação da linguagem e outra mais complexa. A simples tem a ver com a imitação fonética que é feita com base em algumas repetições e por reprodução mimética passiva, ambas são muito condicionadas no domínio da ação, com uma linguagem sem significado.

A linguagem complexa refere-se à eulalia, consiste na repetição de sílabas e sons em geral, é importante entre os dezoito e os vinte e quatro meses, a educativa pode designar-se como auto-linguagem com características comunicantes. Esta fase da escolha não dura muito tempo, sendo substituída pela linguagem comunicante, que

necessita de ser implementada através da imitação, uma dinâmica que leva a criança de dois anos a adquirir um leque variado de palavras. Por volta dos dois ou três anos e meio dá-se o período da imitação retardada (teoria de Piaget), que permitirá à criança reter as palavras e utilizá-las mais tarde, quando surgir uma situação correspondente.

É esta imitação retardada, adquirida a partir de um modelo linguístico, que irá levar a criança a organizar a sua própria linguagem. É fundamental que a criança demonstre desejo de falar e de aumentar a capacidade linguística, a reação que ela tem com o outro, sendo a afetividade o caminho para a troca de comunicação.

O estímulo que desenvolve a linguagem da criança dos dois aos três anos é a troca com as pessoas que têm com ela um comportamento maternal. Se uma mãe fala com um filho de forma ativa e viva em frases simples, a criança responde da mesma forma. Se uma mãe for indiferente e muito ocupada consigo mesma, não existindo trocas verbais, a criança permanecerá indiferente, ansiosa, sem dinâmica, o que vai provocar uma estagnação na expressão verbal. A linguagem constrói-se pelo duplo processo de identificação com os pais.

“O estágio ceolálico, desde os dois anos, é um processo de oposição: a aparição do “não” entre os dezoito e os vinte e quatro meses é um momento decisivo no futuro do eu, pois a criança individualiza-se mais através das suas recusas do que pelas aceitaçãoes.” (Clement Laury / Borel-Maisonny, 1989).

1.4. 4º Período – a linguagem depois dos três anos

A linguagem na criança é um instrumento de expressão que lhe permite exprimir os seus desejos. A linguagem corresponde à representação do que é feito no Universo.

A criança inconscientemente quando ouve faz a análise da informação, age quanto às situações em que está envolvida e mais tarde vai utilizar o que ouviu em situações análogas.

O papel da imitação nesta fase é muito importante e não deve ser esquecido, permite à criança a comunicação da sua personalidade e a capacidade de apreensão do Universo, quer ao nível da constituição do pensamento organizado, quer da aquisição da linguagem.

Neste período a criança desenvolve as suas aptidões inatas, os gostos sociais e psicológicos do seu meio, adquirindo a língua tal como lhe é transmitida.

Fala-se também, neste período, nas operações intelectuais – processos que, juntamente com a língua, são transmitidos de geração em geração.

Quando se fala à criança de “bom”, “mau”, “feliz”, etc., são conceitos nomeados numa abstração de qualidades ou estados, as lembranças destes estados apagam-se e mais tarde ela sabe nomear e identificar por analogia. Estes termos foram escolhidos pela nossa civilização com o objetivo de fundamentar o pensamento, outro exemplo que se utiliza no discurso é o “então” e o “pois”, que dão o sentido de causalidade ao discurso.

Segundo os autores atrás citados, a criança ao adquirir estas abstrações fundamentais de espaço-tempo, substância-forma, eu-outro, etc., está apta para representar o Universo (exprimindo, comunicando, informando e informando-se).

2. Desenvolvimento pré-linguístico

De acordo com Peixoto (2007), aprender a fala é uma conquista primordial no desenvolvimento da criança. As interações sociais formam um mundo em que a fala é, por excelência, o meio de comunicação que permite que no final do primeiro ano de vida as crianças já verbalizem um número reduzido de palavras e, com dois anos, já falem frases simples. A comunicação entre o bebé e a mãe inicia-se muito antes de o bebé proferir a primeira palavra. Os comportamentos vocais da criança nos primeiros meses de vida são analisados e respondidos de forma incerta por parte da mãe, ainda nesta fase a intenção de comunicar por parte da criança é feita inconscientemente, sendo que é através das respostas dadas pela mãe que ela vai criando consciência de que os seus comportamentos vocais podem ser usados para dirigir o comportamento dos outros, possibilitando que os gestos e vocalizações deixem de ser pré-intencionais e passem a ser intencionais. Só mais tarde, com as primeiras palavras, é que se verifica o início da comunicação simbólica, ou seja, as funções dos sinais pré-simbólicos são substituídas pela fala.

A capacidade de utilizar a linguagem funcional e com significado envolve algumas competências, como a interação de gestos pré-verbais com sinalização de afetos e ainda a imitação.

As crianças em idade pré-escolar que falam de forma clara e conseguem exprimir as suas ideias de modo objetivo têm maior capacidade de estabelecer um período prolongado de brincadeira entre pares. A participação da criança na sociedade é realizada a partir da comunicação linguística.

Peixoto (2007, pág. 18) faz referência a Vygotsky (1978), considerando que as bases para o desenvolvimento da linguagem provêm da interação social e da cultura, considerando como componente fundamental da comunicação o desenvolvimento da intencionalidade, que está dependente das respostas produzidas pelo outro.

Ainda segundo a mesma autora, a aprendizagem da linguagem é um processo análogo em todas as culturas.

Por volta dos dez a quinze todas as crianças produzem a primeira palavra, que tem um significado (morfologia) e que diz respeito a uma frase (sintaxe).

Aos dezoito meses a criança adquire, por dia, uma média de nove palavras; por volta dos três anos já consegue construir frases completas; aos quatro/cinco anos o seu discurso é mais elaborado, incluindo verbos, concordâncias do mesmo, etc.

Ao nível do desenvolvimento da comunicação pré-linguística existem dois aspetos fundamentais: a comunicação passa de pré-intencional a intencional e a comunicação pré-simbólica dá lugar à simbólica.

Nas competências pré-linguísticas o desenvolvimento da comunicação é um método transitivo que consiste na troca de interações entre a criança e os outros (adultos/crianças) mas, para que exista comunicação, é necessário envolver dois ou mais intervenientes. A capacidade em apreender, perceber, reproduzir palavras, provém do que se ouve a partir dos outros o que possibilita à criança entrar no sistema de socialização como elemento de um grupo cultural, que reflete todo o conhecimento dos antepassados.

No período pré-linguístico o desenvolvimento da comunicação decorre desde o nascimento, em que a criança produz sinais sem intenção consciente para atingir um determinado objetivo. São sinais que transmitem informação à mãe acerca do seu estado físico ou emocional (movimentos corporais, expressão facial e o movimento do olhar).

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

Por volta dos nove meses a criança utiliza os gestos e os sons pré-verbais para dar intencionalidade à sua comunicação. Nesta fase usa alguns sinais para cumprir as suas intenções comunicativas e assim atingir os seus objetivos, já se pode dizer que a comunicação é intencional pois a criança tem plena consciência de que as suas atitudes vão provocar uma reação no adulto.

Cerca dos doze/ treze meses a criança expressa-se a partir de algumas palavras, iniciando-se a comunicação intencional com palavras.

Segundo a análise realizada por Peixoto (2007, pág. 25, 26), para alguns autores existem meios pré-linguísticos que avaliam a transição que a criança faz para a comunicação através da fala, sendo eles: o uso do palrar; funções precoces de regulação do comportamento; interação social/atenção conjunta; compreensão do vocabulário e a utilização da capacidade do jogo simbólico. Assim, as alterações que ocorrem nos primeiros dois anos de vida da criança têm a ver com a forma como ela vê (atenção conjunta – a criança tem um papel ativo na interação das trocas comunicativas com o adulto) o mundo que a rodeia, sendo que estas alterações ocorrem em três períodos:

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

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

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

3. Compreensão verbal e o seu desenvolvimento

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

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

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

Para que a criança consiga entender o significado da mensagem do outro, necessita de:

1. Compreender sinais/gestos, não verbais utilizados pelos adultos (expressões faciais, olhar, movimentos da cabeça e mãos, etc.);
2. Recorrer ao conhecimento relativamente ao meio ambiente (sinais gráficos do ambiente);
3. Reconhecer sinais paralinguísticos tais como a entoação, para poder decidir o tipo de resposta a dar.

4. Desenvolvimento fonológico

Segundo a apreciação de Peixoto (2007, pág. 32), o primeiro som vocal da criança assim que vem ao mundo é o choro, posteriormente o arrotar, espirrar... Se estes sons forem ignorados pelo adulto o processo de comunicação não ocorre, se o adulto, pelo contrário, responder a estes sinais então poder-se-á falar em comunicação simples.

Segundo vários autores, as vocalizações podem ser: reflexivas (que têm a ver com o estado físico da criança e que não são iguais aos sons da fala).

As vocalizações não reflexivas dizem respeito aos sons guturais, lalação, gritos de satisfação, etc., que podem ser considerados idênticos aos sons da fala.

Segundo citação de Peixoto, os autores McCathrew Etal, 1996 e Stoel Gammon, 1998, consideram que o desenvolvimento fonológico ocorre em cinco fases:

1. Fase da fonação, vai desde o nascimento até aos dois/três meses de idade: as vocalizações reflexivas são diferentes da fala;
2. A partir dos vinte e três meses de idade o bebé começa a sorrir e a interagir com as pessoas mais próximas. Os sons vocalizados são de ressonância nasal, na qual a consoante é precedida da vogal;
3. Dos quatro aos seis meses é um período de grande exploração ao nível do aparelho fonoarticulatório, o repositório da criança ao nível de sons é enorme (gritos, sons labiais, etc.);
4. Entre os seis e sete meses as vocalizações já se assemelham aos sons da fala. Surgem, nesta fase, as vocalizações com palavras semelhantes a *mamã*, *papá*, o que muitas vezes induz em erro, pensando que o bebé disse a primeira palavra. Nesta fase não existe ainda a relação entre o som e o seu significado. O que acontece é que a criança reduplica várias vezes a mesma sílaba e outras que vão surgindo a partir dos nove/dez meses de idade.
5. Por volta dos doze meses a criança utiliza uma variedade de sons significativa, produzidos com entoação e diversos padrões. Surgem as primeiras palavras e já é possível estabelecer um diálogo utilizando uma linguagem muito própria, diferente da dos adultos.

Para finalizar a abordagem relativa ao desenvolvimento pré-linguístico, segundo os autores McCathrew Etal, 1996 e Stoel Gammon, 1998:

“O desenvolvimento vocal pré-linguístico é um dos mais fundamentais no desenvolvimento comunicativo, e alterações neste processo podem ser um sinal indicador de alteração do desenvolvimento.”

5. Desenvolvimento da comunicação simbólica

Segundo a autora Peixoto (2007, pág. 43), a criança com um ano de idade comunica com intenção, não produz verdadeiras palavras mas usa um leque variado de gestos e vocalizações, sendo que as interações sociais estabelecidas entre ela e o adulto

possibilitam a troca de afetos e de atenção e são um auxílio necessário para que obtenha a plena consciência de que o seu comportamento causa um efeito no adulto.

Entre os doze e os vinte e quatro meses de idade a criança passa pelo processo de aquisição de um novo símbolo a partir da capacidade que tem de deduzir por meio de raciocínio, a intenção que associa à ação do adulto.

Ela tem plena consciência de que todas as ações intencionais são direcionadas aos objetivos, ou seja, a criança utiliza o olhar do adulto para averiguar qual o objeto a que ele se refere ou se direciona.

A autora Peixoto (2007,pág. 45) diz-nos que entre os doze e os treze meses a criança descobre que as coisas têm nomes. Nesta fase é estabelecida entre ela e o adulto a atenção conjunta, embora as palavras usadas pela criança não possam ser consideradas simbolicamente. As primeiras palavras aprendidas fundamentam-se em características funcionais, ou seja, a criança aprende em primeiro lugar o nome e os objetos para poder agir (causa/efeito) em relação a eles.

Aos dezoito/ vinte e um meses o vocabulário aprendido pela criança é enorme, é o despoletar da aquisição e da noção da importância das palavras na comunicação, a criança recorre menos ao uso dos gestos para se expressar. É nesta fase que a mesma revela grande curiosidade em conhecer e apreender tudo o que a rodeia, sendo caracterizada pela “idade das perguntas”. (Yoder Et Al, 2004; Wether By Et Al, 1998)

A criança é muito mais ativa na procura de informação para satisfazer a sua curiosidade, não necessitando das perspectivas dadas pelo adulto. A atitude por parte do adulto altera-se significativamente. É então que a criança começa a estabelecer relações entre os objetos e a conceder-lhes estados ou qualidades, conseguindo também desenvolver ações, localizações.

Nesta fase o ato de combinar a ordem e a disposição das coisas aparece inicialmente sob a forma de gestos-palavra, e *a posteriori* palavra-palavra.

Por volta dos vinte/ trinta meses de idade o desenvolvimento morfológico e sintático da linguagem progride significativamente.

6. O papel do adulto no desenvolvimento da linguagem

Segundo refere Peixoto (2007, pág. 49), alguns autores consideram que o desenvolvimento da linguagem e a sua aquisição resulta de um ato cerebral inato. Outros autores deduzem que o desenvolvimento da linguagem e da comunicação dependem das capacidades cognitivas, motoras e perceptivas, de fatores ambientais e também da forma como a criança é estimulada pelo adulto. O desempenho que a interação social tem é muito importante no desenvolvimento linguístico.

Sendo o adulto um dos fatores determinantes no desenvolvimento da linguagem na criança, compete-lhe a responsabilidade de criar uma relação de confiança e de ter uma atitude de responsabilidade de modo a encorajar a criança a desenvolver a autonomia da linguagem, a aumentar a autoestima através dos afetos, a estabelecer a oportunidade de resolução de conflitos, de modo a possibilitar a experiência de aprender a respeitar e a ser respeitado pelos outros, e a desenvolver uma interação de reciprocidade mútua, com o objetivo de lhe proporcionar o significado do dar e do receber.

O adulto deve proporcionar à criança uma estabilidade duradoura nas relações, assim como demonstrar disponibilidade, amor, proporcionando-lhe bem-estar e uma atitude de responsabilidade.

Segundo o autor Yoder *Et Al*, (1998, 1993), as respostas do adulto podem ser agrupadas em três momentos:

1. Respostas contingentes, não linguísticas que surgem durante a fase pré-intencional, ou seja, o adulto acrescenta pouca informação linguística nas respostas ao comportamento da criança, e quando interage é imitado de igual modo com expressões faciais da mesma. Assim, deve dizer à vez à criança para ela se expressar, respondendo *a posteriori* com um padrão vocal diferente, e não imitá-lo. É através deste tipo de respostas que o adulto vai possibilitar à criança adquirir maior motivação para explorar o mundo que a rodeia e aprender que o seu comportamento face ao mundo terá um efeito.

Ao adulto compete ser responsivo, facilitador e securizante na vinculação. Ao agir deste modo a criança sente que a interação com o outro é valorizada e aprende que as suas necessidades são correspondidas e reconhecidas. Assim o

adulto estará a promover um desenvolvimento intencional e comunicativo na criança.

2. Respostas contingentes linguísticas, relativas ao foco de atenção por parte da criança. O adulto fala sobre o objeto ou ação de interesse por parte da criança, facilitando a criação de dícticos sobre aquilo que ela está a fazer no momento, ou seja, possibilita que faça a associação entre os objetos e as ações. Ao nomear os objetos de interesse da criança o adulto facilita a aprendizagem do nome desses mesmos objetos. Alguns autores defendem que uma das melhores estratégias para a aprendizagem de palavras consiste em o adulto nomear a ação ou o objeto antes de ocorrer a sua visualização.
3. Respostas linguísticas contingentes, relativas às ações comunicativas da criança, consistem em o adulto acrescentar informação linguisticamente nova ao ato ou ação provocada pela criança, ou seja, a resposta deve incluir aquilo que a criança tenta dizer. Ao acrescentar uma informação sintática ou semântica à resposta dada pela criança, estará a possibilitar que ela faça *a posteriori* comparações entre a sua ação comunicativa e a do adulto.

7. As adaptações ao discurso

Segundo Sim-Sim (1998) para além das modificações específicas do discurso parental existem padrões passíveis de serem interpretados pela criança, é o caso da proibição, aprovação e afeto. A entoação que é dada pelo adulto nas diversas ações capta logo desde muito cedo a atenção da criança. Estes padrões melódicos possibilitam que a criança chegue mais rapidamente à compreensão do significado das expressões linguísticas a ela dirigidas.

A autora refere ainda que quando o discurso linguístico é dirigido a uma criança, há que ter em linha de conta o ritmo com a presença de alguma vivacidade, assim como o uso de uma articulação clara.

8. A reação verbal do adulto face às produções da criança

Quando a criança coloca uma questão o adulto deve certificar-se de que o que foi dito corresponde ao pretendido, corrigindo sempre que for necessário, sem que a criança o perceba. Essa correção deve ser feita na forma interrogativa, levando a criança a reformular a questão inicial (ex.: já fizeste aquilo?; já fizeste o quê?; já fiz o boneco?), as reformulações desempenham um papel motivador no envolvimento linguístico da criança.

“A forma específica como moldamos o discurso para nos dirigirmos à criança não é, na maior parte dos casos, consciente por parte do adulto. Fazemo-lo porque buscamos a sintonia indispensável à comunicação. É a esta sintonia que atribuímos papel determinante na aquisição e desenvolvimento da linguagem.” (Sim-Sim, 1998).

9. A interação verbal do adulto face à aquisição da linguagem na criança

Segundo a autora na obra supracitada, a aquisição da linguagem resulta de um sistema que é transmitido geneticamente cujo processo de interação não será possível se a criança não crescer num ambiente rico em trocas linguísticas. As interações verbais, dirigidas à criança, normalmente frases curtas e de articulação clara, expressas com entoação e um vocabulário simples, favorecem a aquisição da linguagem, isto é, à medida que a criança vai aumentando o seu léxico, o adulto deve ter o cuidado de utilizar frases com informação cuidada e rica de modo que a criança enriqueça o seu vocabulário, promovendo uma abrangência do mundo que a rodeia, tornando-se assim mestre no discurso linguístico, sendo que esta competência possibilitará novas aquisições linguísticas.

O adulto deve dirigir-se à criança com uma linguagem contextualizada, para que ela adivinhe pelo seu contexto o significado da mensagem que lhe é dirigida, ou seja, a criança faz a relação do que lhe é dito com aquilo que já sabe.

As repetições devem ser frequentes pois a criança que recebe a repetição em contexto específico alarga o conhecimento do significado que atribuiu à expressão ouvida. O adulto deverá diminuir o número de repetições à medida que a criança cresce.

10. Avaliação e intervenção da linguagem normal

Quer a avaliação quer a intervenção fazem parte de um processo evolutivo único, em que a avaliação é a primeira componente do processo de intervenção. Dizem que esta sem a avaliação é uma atividade inútil.

Sendo a linguagem tão complexa, é difícil por vezes quantificar e valorizar a alteração do comportamento linguístico.

Segundo Cruz e Alonso (1989) e Miller (1989), para se avaliar uma criança no seu comportamento linguístico é necessário colocar as seguintes questões:

- O que se pretende ao avaliar a criança?
- O que é que se avalia?
- Como se avalia?

As respostas influenciam-se mutuamente pois as questões são interativas, são elas que vão determinar os objetivos, o conteúdo e as estratégias de avaliação.

A avaliação é fundamental na tomada de decisão quanto à intervenção a adotar, servindo também como fator controlador da sua eficácia.

Quanto ao processo de intervenção, também fazem parte os componentes básicos, os objetivos, os conteúdos, os modelos e estratégias, que provêm das seguintes questões:

- O porquê de intervir sobre a linguagem da criança?
- Onde intervir?
- Como intervir?

O profissional da educação ao deparar-se com uma criança com algumas das perturbações da linguagem, que já foram mencionadas nesta tese, deverá colocar a si mesmo as questões. Ao respondê-las estará a intervir de forma precoce na resolução ou na atenuação das dificuldades específicas da linguagem. (Cruz e Alonso, 1989; Miller, 1989)

Capítulo IV - Patologia – o atraso de linguagem

1. Patologia da linguagem

Segundo a autora Rosa Lima (2000), a designação patologia surgiu durante a Segunda Guerra Mundial, altura em que foram feitas experiências a partir de cadáveres que apresentavam lesões cerebrais graves. Concluiu-se que a patologia da linguagem deriva dos princípios e práticas da ciência médica ou modelo médico que estuda as origens, os sintomas e a natureza das doenças, neste caso concreto as causas das perturbações da linguagem.

“A patologia consiste e é definida perante o uso e domínio de modelos institucionalizados (terapia da fala) e de baixo índice de flexibilidade, os quais se impõem estabelecendo categorias ‘marginais’ de realização linguística, sobretudo nos domínios da linguagem verbal oral.” (Lima, 2000, pág. 137).

A autora refere ainda que na perspetiva de Crystal (1983) a terminologia patologia abrange muito mais que somente a fala, diz-nos que quando existe uma perturbação na comunicação outras áreas serão afetadas para além da fala, e que podem estar implicadas na capacidade de escutar, ler, escrever, ou até de emitir sinais. Quando não há domínio nas vertentes da compreensão e da expressão isso implica ter de lidar com graves problemas de comunicação.

2. Fatores que podem colocar em causa a evolução da linguagem

Estamos conscientes que falar de causas implica saber quem, quando, como e onde as mesmas são desencadeadas. Para melhor entendermos serão apresentados três momentos, segundo a autora Lima (2000):

1. Input

Diz respeito à forma como é feita a receção da informação, através dos órgãos dos sentidos (auditivo, olfativo, paladar, visão, tato), ou seja, se não existir o *input* linguístico que é proporcionado pelos pais e pelos pares, as crianças nunca falarão, sendo a informação visual e auditiva a excelência do cuidado linguístico, sem

esquecermos o contributo que tem o domínio da linguagem escrita. Se existirem défices nestes domínios, podem incluir-se uma variedade de causas, tais como a surdez, mau funcionamento na perceção dos sons e das palavras. Os fatores que provocam estas causas podem ter a ver com superproteção familiar, níveis socioeconómicos pouco estimulantes, linguagem e recursos linguísticos pobres.

2. Processamento

Diz respeito à ação a nível cortical e subcortical, que é alimentada por uma diversidade de experiências que lhe permite organizar, seriar, categorizar e conceptualizar. Neste domínio é necessário a intervenção de mecanismos de carácter psicológico, que têm a ver com a atenção, a memória, a abstração e a generalização. Se surgirem lesões na estrutura cortical ou subcortical, podem manifestar uma patologia (causa) tanto concetual como formal da linguagem. Nelas incluem-se as disfasias, afasias infantis ou atrasos específicos da linguagem e afasias adquiridas.

3. Output

Resulta da alteração exercida pelo processamento que utiliza, de modo objetivo, ferramentas que introduzem o “que” e o “como”. Desta forma a produção linguística traduz-se pela conjugação que é realizada entre a respiração, a formação e a articulação, sendo possível a realização de textos coerentes. Os fatores que são determinantes neste processo são: a língua; os lábios; o palato e os dentes que promovem a otimização da articulação das palavras. Na laringe são produzidas as vibrações das cordas vocais, que emitem sons. Por último a atividade pulmonar e respiratória, quando ocorrem lesões nestas estruturas, podem verificar-se as dislalias, disartrias, disfonias.

3. *Patologias – alteração da linguagem*

A autora Rosa Lima (2000) refere que as alterações da linguagem podem ser classificadas segundo variados critérios, que resultam de um conhecimento menos objetivo, quer ao nível das suas causas, quer das consequências. Assim sendo, as possíveis alterações determinadas pela autora encontram-se sistematizadas do seguinte modo:

1º	Sintomático:	Alteração...
----	---------------------	---------------------

	Disfalias	Voz
	Disartrias	Articulação
	Afalias	Linguagem

2º	Topográfico:
----	---------------------

	Surdez	Órgãos periféricos da audição
	Diglossias	Fala

3º	Funcional:
----	-------------------

Problemas auditivos, motores, visuais

4º	Etiológico:
----	--------------------

	Genéticos	Infecciosos, degenerativos, metabólicos, vasculares, traumáticos
	Lesionais	
	Ambientais	
	Emocionais	

5º	Temporal:
----	------------------

Durante o desenvolvimento ou na idade adulta
--

Lima (2000, pág.149) menciona ainda que se verificam dois grupos de fenómenos linguísticos patológicos mais frequentes. O primeiro refere-se à competência/desempenho:

A criança encontra-se limitada na capacidade de produzir um diálogo apresentando um déficit ao nível neurológico, fisiológico ou psicológico. Logo, dir-se-á que a criança no domínio da competência está afetada. Nesta situação podemos incluir os atrasos globais do desenvolvimento, deficiência mental, dificuldade de comunicação e de compreensão.

Ao nível do desempenho enquadram-se as alterações da fluidez do discurso (gaguez), as lesões cerebrais que condicionam assim as áreas ligadas à coordenação de movimentos, as malformações do aparelho fonoarticulatório, etc.

A competência, e o desempenho são dois parâmetros da linguagem que não se podem separar devido à dificuldade que existe em incluir toda a diversidade de patologias.

O segundo grupo diz respeito à fala/linguagem. Estas práticas linguísticas são distintas. A fala diz respeito às características fonéticas resultantes da atividade respiratória, fonatória e articulatória que formam o principal meio de expressão e não fazem parte do sistema simbólico. Aos problemas da fala juntam-se todos aqueles que resultam de anomalias fisiológicas, neurológicas e anatómicas, sem interferirem na formulação do significado, afetando a transmissão sonora no que diz respeito à linguagem. As alterações resultantes dão-se ao nível da formulação e compreensão do significado, sendo específicas ao nível do desenvolvimento da linguagem. É o caso das: afasias; alterações da voz em que a emissão sonora se encontra perturbada; dislalias ou alteração da articulação que consiste em a criança pronunciar mal vários sons ou fonemas; perturbações na forma de se exprimir por meio da palavra, por exemplo a gaguez, que se manifesta num atraso que afeta a construção e organização do discurso.

4. Atraso da linguagem

Lima, (2000, pág. 151) refere que sobre o desenvolvimento da linguagem e aquisição da mesma, a criança, para além de mecanismos que lhe são intrínsecos necessita de experiências interativas repetitivas, e assim de adquirir um significado para *a posteriori* fazer uso do mesmo. As crianças não têm as mesmas capacidades, nem evoluem da mesma forma. E só se pode identificar um atraso quando nos deparamos com o atraso a todos os níveis, de uma forma homogénea, ou com défices isolados.

Menciona ainda que, por exemplo, uma criança que não apresenta alteração ao nível da audição, défices cognitivos ou dificuldades motoras globais, nem mesmo alterações emocionais, pode ter desenvolvimento na linguagem. O atraso decorre no período normal para a idade, não significando que a criança apresente um atraso na linguagem. Isso porque as crianças são todas diferentes umas das outras, nas suas aquisições e nas apresentações. Há que ter sempre em conta variados fatores (socioculturais, maturidade, etc.).

Só se pode chamar atraso de linguagem quando existam fatores que provem esse atraso no desenvolvimento de todos os níveis, e por défices isolados. Deste modo os erros que podem ocorrer no desenvolvimento da linguagem, e que são normais, podem ser, segundo a autora (*Ibidem*, pág. 55), a utilização de um discurso com mensagem curta, conteúdos com dificuldades na utilização de adjetivos e poucas palavras que transmitam conhecimento no tempo e no espaço, dificuldades na articulação da língua materna e na expressão fonética.

5. Classificação dos atrasos na linguagem

Segundo Lima (2000, pág. 155), categorizar os atrasos de linguagem não é tarefa fácil, sobretudo porque, como tem vindo a ser referência, as questões de linguagem revestem-se de uma enorme complexidade. Contudo, a autora refere que a criança depois dos cinco anos, quando evidencia ausência da morfossintaxe ou não apresenta conteúdos, como por exemplo conjugações ou preposições, revela dificuldades que correspondem, em maior ou menor grau, a um atraso ligeiro ou profundo.

➤ Atraso ligeiro (Lima, 2000)

- Fonologia
 - Ausência da segunda consoante (Gra = Ga)
 - Ausência da segunda consoante nos grupos silábicos (Carta = Cata)
 - Ausência do “R” múltiplo (Jarro = Jao)
 - Substituição do “S” pelo “T”
 - Substituição de um som pelo outro, ou omissão
 - Redução do número de sílabas

- Semântica
 - Aquisição escassa de novos conteúdos linguísticos
 - A compreensão pode apresentar pequenas lacunas que não são detetadas à primeira vista
- Morfosintaxe
 - Nesta patologia o desenvolvimento da morfosintaxe é normal
- Pragmática
 - A criança colabora e gesticula nos diálogos, sem dificuldades específicas e sem distorção
- Atraso moderado (Lima, 2000)
 - Fonologia
 - A fala da criança é idêntica à de uma criança na última fase da pré-linguagem
 - Abundância de omissões ao nível das consoantes iniciais
 - Nas sílabas desaparecem todos os ditongos e consoantes finais
 - Semântica
 - Vocabulário expressivo muito pobre
 - A compreensão é melhor do que a expressão
 - Morfosintaxe
 - A utilização de pronomes e advérbios em menor número
 - Existência de défice ao nível da categoria nominal (género/número) e verbal
 - Substituição dos gestos por expressões de espaço, ausência do sujeito/verbo/advérbio de lugar nas frases simples, escassez nas preposições
 - Pragmática
 - Utilização abundante de gestos verbais como chamada de atenção, a atualização das funções da linguagem é pobre
 - A criança revela pouca iniciativa de conversação
- Atraso grave
 - Fonologia – número reduzido de padrões fonológicos
 - Dislalia múltipla
 - Discurso confuso
 - Semântica

- Discurso estereotipado e compreensão difícil
- Redução dos significados tanto ao nível da qualidade como da quantidade
- Sintaxe
 - Fala telegráfica
- Pragmática
 - A criança utiliza a sua conversação centrada em si mesma
 - Não possui forma linguística adequada

Tendo em conta a autora Lima (2000), depois de se terem categorizado os atrasos da linguagem deve reforçar-se a ideia de que uma criança que aos cinco-seis anos não fale normalmente, não significa que apresente atraso. Por exemplo, se uma criança sofreu uma doença prolongada que não permitiu o contacto com outras crianças e adultos, ou se mudou para um país com língua diferente, se a estimulação ao nível sensorial perceptiva, linguística e socio-afetiva é pobre, se o ambiente familiar é desorganizado, se a criança é pressionada precocemente para que seja perfeita na articulação das palavras e ao mesmo tempo criticada, pode levar ao bloqueio.

6. Fatores etiológicos – as causas do atraso da linguagem

Quando se fala nas referidas causas, raramente se menciona uma só, mas sim múltiplas e que podem ser cumulativas. Tal como anteriormente foi feita a categorização dos atrasos, também as suas causas se agrupam em quatro tipos de fatores.

1. Fatores neurológicos

Segundo Lima (2000), o termo neurologia diz respeito à ciência que estuda o sistema nervoso, biológico dos seres vivos. Neurológico significa que estuda o ser humano no seu todo. Tendo em conta fatores hereditários, patológicos, intrínsecos que estão relacionados com a forma como o pensamento e a linguagem se organizam, essa situação tem a ver com o estímulo que é dado à criança no contacto com o mundo falante.

Outra das causas que pode interferir com a linguagem tem a ver com o baixo peso, as perdas auditivas consecutivas no período em que se trabalha a discriminação auditiva fina, ocorrendo esta entre os dois e os três anos. Também o disfuncionamento

cerebral (hiperatividade, atraso motor, dificuldades de aprendizagem) é um fator que tem a ver com a neurobiologia.

2. Fatores socioculturais e bilinguismo

Sabe-se que o nível sociocultural do meio em que a criança está inserida (família) tem enorme influência sobre o seu desenvolvimento da linguagem. Se for um meio rico ou pobre em estimulação verbal, a criança terá mais ou menos aptidão para a aquisição da língua materna.

Quando uma criança é abandonada, ou tem que permanecer hospitalizada, são fatores que condicionam o seu desenvolvimento linguístico.

3. Fatores afetivos e relacionais

Na questão afetiva, Lima (2000) refere que se uma mãe tiver uma atitude demasiado protetora, negativa ou contraditória face à criança, provoca na mesma pouca vontade em aprender e infantilismo que reduz a curiosidade intelectual.

O comportamento materno face ao filho é que ele continue a ser um bebé, não permitindo que se faça o desmame entre ambos. As alterações da afetividade podem criar uma desordem ao nível do equilíbrio interior.

Se a criança coabitar num meio em que as exigências linguísticas são elevadas, pode levar à recusa, provocando o atraso da linguagem. Também podem surgir situações transitórias que levem igualmente a um retrocesso, é o caso do nascimento de um irmão, a separação dos pais, doenças, ou baixos níveis socioculturais que podem gerar formas de comunicação atrasadas ou deficitárias, isto porque, por vezes, o meio familiar é pouco estimulante e gerador de conflitos nas relações (agressão familiar). Outra das atitudes que os pais têm para com os filhos e que contribui para o atraso da linguagem tem a ver com a utilização de mensagens que a infantilizam, provocando repostas infantis para a sua idade.

Por último, quando existe uma patologia ao nível alimentar (anorexia), ou do controlo dos esfíncteres (enurese noturna e escolar) a mesma leva igualmente a um possível atraso de linguagem.

4. Fatores cognitivos e motores

No que se refere ao fator cognitivo, Lima (2000) refere que a capacidade de memorização pode ter a ver com um défice de memória de curto prazo. Os padrões corretos são recebidos auditivamente mas não são reproduzidos na forma simbólica abstrata, o que implica que não há armazenamento na memória de longo prazo,

perdendo-se em poucos segundos a informação retida na memória sensorial, não ficando assim qualquer padrão registado.

Outra questão tem a ver com a incapacidade auditiva e com o processamento da informação, impedindo a criança de seleccionar aspetos importantes da realidade.

Quanto aos fatores motores, a exercitação incorreta dos órgãos fonadores e articulativos serão responsáveis pela dificuldade de aprendizagem. A imaturidade fonológica é causada pela facilitação fonológica.

7. As perturbações da linguagem verbal e da comunicação

Falar em perturbação da linguagem verbal e da comunicação implica falar de fatores que comprometem ou dificultam o desenvolvimento das mesmas. A linguagem verbal é o método de comunicação mais utilizado. Contudo, a comunicação não se limita à linguagem verbal, é possível existir comunicação sem que haja língua falada. A linguagem verbal é um instrumento de excelência de comunicação e representação. É através da linguagem e da comunicação que o ser humano expressa e transmite sentimentos, emoções, ideias e ao mesmo tempo capta mensagens ou informação produzidas pelos outros.

O papel principal da linguagem/comunicação consiste em facilitar as relações dos indivíduos com o seu meio envolvente.

A comunicação é um sistema complexo que vai para além das áreas cerebrais (fala, compreensão, etc.) e que influencia a interação social da criança com o seu meio envolvente, ou seja, não é por acaso que se fala em alteração da comunicação. Incluem-se as alterações da língua, fala, voz e audição.

Segundo Shonkoff *Etal* (2000), existem três tipos de causas que dificultam a aquisição da linguagem:

1. Alteração no ambiente que diminui a quantidade e a qualidade de estímulos linguísticos recebidos pela criança.
2. Alteração no organismo que dificulta a receção do estímulo linguístico por parte da criança.
3. Alterações do organismo que afetam a criança no seu todo.

Para este autor, uma perturbação da linguagem durante a infância é considerada uma limitação significativa face às competências de linguagem da criança, apresentando uma performance pobre em padrões linguísticos. Segundo Moris (2005) uma perturbação da comunicação acontece quando uma criança apresenta dificuldades em transferir informação para outra criança, o autor refere ainda que uma alteração da linguagem não se enquadra na sequência de desenvolvimento normal.

As crianças em idade pré-escolar com perturbações da linguagem (PDL) podem apresentar mais tarde, na entrada para o 1º ciclo, dificuldades na aprendizagem ao nível da leitura e da escrita, levando a um fraco desempenho escolar e à desmotivação.

Segundo Nelson (2006), as crianças com problemas de linguagem podem apresentar mais tarde problemas de adaptação psicossocial e comportamental,

“A linguagem verbal aparece como algo intrínseco no ser humano e inseparável da comunicação, cumprindo diversas funções (instrumental, reguladora, interativa, pessoal, imaginativa, criativa, heurística e informativa) sendo elas básicas na linguagem.” (Rondal e Bredant, 1991)

Sendo a linguagem um meio de comunicação perfeito e exclusivo do ser humano, a sua evolução implica uma aquisição de desenvolvimento da linguagem, que consiste em:

- Aprender a agrupar fonemas, palavras, frases compreensíveis para os outros;
- Conhecer e partilhar significados focados socioculturalmente através da comunidade linguística;
- Usar corretamente as regras gramaticais que organizam a ausência de código, a deficiência na articulação, as alterações da mensagem são fatores que levam a considerar que a atividade da linguagem complexa é alterada. Existe um conjunto de órgãos que participam na produção, compreensão e articulação da fala, sendo o sistema nervoso o responsável pelo controlo e sincronização de todos os músculos envolventes nesse processo da atividade da linguagem. Ao ocorrerem essas alterações levam a que os comportamentos do sistema linguístico sejam também afetados (fonologia, morfologia, semântica, pragmática).

8. As diversas alterações da linguagem verbal

A. Alterações da voz

Segundo o entendimento de Lima (2000), as alterações ao nível da laringe provocam perturbações na emissão da voz, sendo que a intensidade, tom e timbre provêm da laringe. Estas alterações da voz ocorrem normalmente na idade escolar nas crianças de cinco anos, até à puberdade, muitas vezes acontecem devido ao uso por excesso ou por defeito da sua emissão. As causas que também levam a formar estas alterações são as laringites, asma, bronquites, sustos, acidentes, inflamações, malformações, pólipos, nódulos, muito esforço da voz, etc., podem dividir-se em:

- Disfonia, que consiste numa alteração ao nível da voz, causada por uma perturbação orgânica ou o uso incorreto da voz, que afeta a intensidade, a altura e o timbre;
- Afonia, consiste na total ausência da voz num período temporário.

B. Alterações na articulação

B.1. Dislalias, são perturbações na articulação de um ou vários fonemas, podendo provocar a omissão, substituição ou distorção dos mesmos. Segundo Pascual (1988), existem vários tipos de dislalias:

B.1.1. Dislalias evolutivas, ocorrem até aos quatro anos devido ao facto de nos primeiros anos de vida as crianças não serem capazes de articular alguns fonemas, sendo normal haver uma etapa de desenvolvimento linguístico que, com o tempo tende a desaparecer. Se por algum motivo ela permanecer, poderá ser necessário a realização de exercícios com os lábios, a língua, de sopro e respiratórios.

B.1.2. Dislalia auditiva, consiste em a criança não ter a audição na sua totalidade. Assim a articulação das palavras não será feita ao nível de atividades que obriguem a exercícios de discriminação auditiva, promovendo a adequação da voz, bem como a conceção e a aquisição dos fonemas mal entendidos e ainda os que já tinham sido aprendidos.

B.1.3. Dislalia orgânica, tem a ver com as perturbações da articulação e malformações nos órgãos da fala (lábio, língua, palato).

B.1.4. Dislália funcional, consiste no mau funcionamento dos órgãos articulatórios e que podem ser originados pela deficiência intelectual, controlo psicomotor insuficiente, perturbações espaço-temporais, fatores relacionados com o ambiente e com os familiares bem como por uma discriminação auditiva deficitária.

B.2. Lima (2000) considera que a Disglosia consiste na perturbação da articulação dos fonemas causada por uma lesão física ou malformação dos órgãos periféricos da fala e que de acordo com os órgãos afetados podem discriminar-se em:

B.2.1. Disglosia labial (lábio leporino, freio labial superior, fenda do lábio inferior, paralisia facial, etc.

B.2.2. Disglosia mandibular, resseção dos maxilares, hereditariedade;

B.2.3. Disglosia dental (próteses);

B.2.4. Disglosia da língua (paralisia da língua);

B.2.5. Disglosia do palato (fenda paliativa, palato curto ou em ogiva).

B.3. Distrias são perturbações causadas por uma lesão ao nível do sistema nervoso central (SNC) e que prejudicam a articulação de todos os fonemas das palavras. As lesões do SNC podem ser distinguidas de diversas formas:

B.3.1. Disartria flácida – localiza-se no neurónio motor inferior, alterando a fonação, aumento da intensidade e pronúncia correta das palavras.

B.3.2. Disartria espástica – centra-se no neurónio motor superior e causa alterações respiratórias, emocionais, lentidão na fala, espasticidade. A pronúncia correta das palavras bem como a articulação são também alteradas.

B.3.3. Disartria atáxica – situa-se no cerebelo, manifestando-se através das alterações da marcha e do equilíbrio. Tanto a articulação como a fonação e a pronúncia correta das palavras são igualmente afetadas.

B.3.4. Disartria hipocinética – localiza-se no sistema extrapiramidal e manifesta-se através de movimentos involuntários com alteração ao nível da fonação, intensidade do som, pronúncia correta das palavras e sua articulação.

B.4. Alterações do ritmo da fala – a gaguez consiste na repetição ou no bloqueio espasmódico durante o discurso. As manifestações de gaguez, segundo Dinville (1980), agrupam-se de acordo com as seguintes características:

- **Aspetos linguísticos:** apresentam um discurso pouco coerente, desorganizado no pensamento e na linguagem, com a utilização excessiva de sinónimos;

- Aspectos comportamentais, como o mutismo, ansiedade, bloqueios, retraimento, etc.;
- Aspectos corporais, respiratórios, tiques, rigidez facial, espasmos, etc.

Este tipo de sintomas pode aparecer por volta dos três anos, não devendo ser motivo de preocupação, estas manifestações podem ser consideradas normais porque a criança nesta faixa etária está a desenvolver a sua linguagem. O adulto, nestas situações, deve evitar correções excessivas pois vai criar na criança ansiedade e angústia. Segundo Dinville, 1980, a verdadeira gaguez poderá acontecer por volta dos dez anos, sendo necessário uma intervenção por parte do terapeuta da fala bem como o apoio da família.

B.5. Alterações da linguagem

B.5.1. Mutismo – segundo Ajuria Guerra (1979), esta perturbação implica total ausência de linguagem e pode acontecer de modo progressivo ou repentino. Alguns autores defendem que esta perturbação pode manifestar-se de diversas formas e aparece com maior facilidade na criança, podendo ser causada por um choque emocional forte e histérico.

O mutismo pode ser visto de duas perspetivas:

- Neurótico – consiste num mutismo parcial que permanece para além dos seis anos, podendo provocar limitações ao nível social e escolar;
- Psicótico – pode acontecer entre os três e os seis anos, sendo idêntico ao de uma criança com autismo. É causado por um afastamento do meio onde a criança está inserida ou por um estado febril grave.

B.5.2. Atraso no desenvolvimento da linguagem

Neste quadro encontram-se englobados todos os atrasos na aquisição e no desenvolvimento da linguagem que não apresentam sintomas de défices intelectuais, motores e sensoriais. Dele fazem parte crianças cuja aquisição da linguagem não ocorre no período considerado normal.

Neste âmbito, as características manifestadas pelas crianças que apresentam atraso no desenvolvimento da linguagem são:

- As primeiras palavras aparecem depois dos dois anos de idade;
- Por volta dos três anos de idade não surge a associação de palavras;
- Aos quatro anos o vocabulário é reduzido;
- Falta de interesse em comunicar;

- A expressão é inferior à compreensão da linguagem;
- Utilização do gesto como meio de comunicação;
- Dominância lateral imatura.

Nieto (1990) classifica os vários atrasos da linguagem segundo vários graus:

- Os atrasos que apresentam alterações de articulação e construção de frases consistem num problema que pode ser temporário e facilmente ultrapassado, não sendo considerado definitivo.
- Se o desenvolvimento verbal é lento, apresentando défice de vocabulário e de memória auditiva, bem como dificuldade de articulação, requer um tratamento especializado.
- As perturbações articulatorias associadas a défices na compreensão e expressão verbal também requerem um tratamento especializado.

As causas que podem originar estas perturbações podem ficar a dever-se a(o):

- Abandono familiar;
- Superproteção familiar;
- Separações, morte de alguém próximo;
- Défices linguísticos;
- Baixo nível sociocultural;
- Fatores hereditários
- Bilinguismo mal integrado, etc.

B.5.3. Afasias

Segundo Nieto (1990), a afasia é uma incapacidade ou dificuldade na linguagem verbal ou escrita, uma perturbação de origem cerebral, no qual as vias auditivas e motoras que implicam na formação, expressão e compreensão não se encontram afetadas ou alteradas.

É provocada por uma alteração do hemisfério cerebral, em que o processamento do código linguístico é afetado. As crianças com afasia apresentam dificuldades em sequenciar acontecimentos, apresentando um défice na capacidade de memória imediata e alterações espaço-temporais.

Para alguns autores a afasia pode ser considerada:

- Afasia sensorial ou recetiva – a lesão está situada na área de Wernicke, ou seja, as crianças que apresentam esse tipo de afasia falam com dificuldade porque não conhecem o significado das palavras.
- Afasia motora ou expressiva – A lesão situa-se na zona de Broca, a criança não consegue expressar-se mas compreende o significado das palavras.
- Afasia mista – é uma lesão que condiciona as áreas motoras e as recetivas da linguagem.

9. Características do défice de linguagem nas crianças dos dois aos cinco anos

Quando uma criança dos três aos quatro anos não fala, algo não está bem. Para melhor entendermos é necessário fazer uma breve análise relativamente aos estádios da aquisição da linguagem.

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

É por volta do um ou dois anos que os progressos da linguagem são observados. São produzidas as primeiras palavras, se estas não ocorrem significa que poderá existir algum défice na linguagem. A criança de dois ou três anos ainda não fala, neste período usa uma linguagem gestual, que funciona como o seu meio de comunicação, acompanhada por alguns sons, ruídos laríngeos diversos, gritos, etc.

A partir dos quinze e até aos dezoito meses aparecem cada vez mais gestos intencionais (o estender da mão em direção aos objetos, gritar se estes não lhe forem dados, fazer não com a cabeça, etc.). Esta linguagem gestual rapidamente é substituída pela linguagem oral. Se esta não existir, então a linguagem gestual aumenta, a criança manifesta os seus desejos e vontades através da mímica, apontando, choramingando, gritando.

A ausência de linguagem nos dois anos e meio, três anos torna-se uma perturbação crescente e a criança, ao não ser compreendida, sente-se frustrada, irritada, o que muitas vezes pode causar alguma agressividade.

Há que ter em linha de conta que existem crianças que não apresentam qualquer perturbação da linguagem, mas que não se sentem motivadas para a fala. Quando uma criança de três ou quatro anos não fala, ainda se pode verificar um desenvolvimento a esse nível.

No caso das crianças com cinco anos em que a linguagem não se desenvolve, segundo alguns autores, a mesma irá incluir-se na categoria dos distúrbios graves. Existem diversas causas que atrasam o desenvolvimento da linguagem, e que se devem ter em conta no diagnóstico. (Lima, 2000)

Capítulo V - Linguagem e comunicação no Jardim de Infância

O papel do educador, segundo a autora Inês Sim-Sim (2008, pág. 11), em contexto escolar, deverá ser o de potenciar o desenvolvimento da linguagem da criança, pois o pré-escolar corresponde ao primeiro degrau de um longo processo educativo, revestindo-se por isso de um valor marcadamente decisivo no futuro sucesso escolar e social da criança. O Jardim de Infância é um espaço de tempo, privilegiado para a aprendizagem, para as aquisições estruturantes e contextualizadoras do conhecimento para o desenvolvimento da criança. Neste sentido a linguagem ocupa um lugar predominante no acesso ao conhecimento sobre o mundo que a rodeia.

As crianças adquirem a sua linguagem materna e ao mesmo tempo desenvolvem competências linguísticas e comunicativas através das interações com os outros, que absorvem, e que lhes possibilitam momentos para se expressarem. O educador quando fala com a criança serve de modelo e tem uma função determinante no processo de desenvolvimento da mesma. Compete-lhe clarificar e expandir as produções linguísticas produzidas pela criança.

O contexto escolar tem uma enorme influência na qualidade do desenvolvimento da linguagem, quer isto dizer que quanto mais estimulante for o ambiente linguístico, com maior abundância de desafios e experiências proporcionadas à criança, maior será o seu desenvolvimento cognitivo e emocional. O educador, ao proporcionar à criança as trocas verbais, desenvolve-lhe a aptidão inata para a linguagem, permitindo-lhe a construção do seu próprio conhecimento relativamente à língua materna.

A criança quando chega ao Jardim de Infância traz consigo experiências e vivências diferentes face ao mundo que a rodeia, quer ao nível social, quer ao nível cultural. Estas assimetrias de aprendizagens e de interesses diferenciados, muitas vezes prejudicam o desenvolvimento da linguagem. Cabe ao educador proporcionar um ambiente rico em estimulação e interação verbal com cada criança, tirando partido das diferenças entre elas, para uma otimização do seu desenvolvimento linguístico.

1. Síntese do desenvolvimento da linguagem no Jardim de Infância (apoio ao educador)

Inês Sim-Sim (2008, pág. 11) quando fala em desenvolvimento da linguagem refere-se às alterações qualitativas e quantitativas na aquisição linguística por parte da criança. Esta quando ingressa pela primeira vez no Jardim de Infância (três anos) já percorreu um longo processo linguístico a que deu início a partir do momento em que nasceu, mas ainda há um longo caminho a fazer até à entrada no primeiro ciclo da educação básica.

Compete ao educador a tarefa de estimular o desenvolvimento da linguagem até aos seis anos, sempre com a consciência de que as diferentes componentes da linguagem (função, forma, significado) são assimiladas em simultâneo. A criança, ao querer expressar significados mais complexos, usa formas e funções da língua mais elaboradas e adequadas ao contexto pretendido. É importante referir que o educador deve conhecer as várias etapas linguísticas. A criança constrói o seu próprio conhecimento através das regras retiradas da língua materna, que são: fonológicas, sintáticas, morfológicas, semânticas e pragmáticas.

O desenvolvimento fonológico segundo Sim-Sim (2008, pág. 14) corresponde à capacidade que a criança tem em articular, distinguir ou discriminar todos os sons da sua língua. Todas as crianças, independentemente do conteúdo linguístico em que estão inseridas, percorrem o mesmo caminho, sendo que o desenvolvimento fonológico é intrínseco e programado da mesma forma em todas as crianças.

O choro é a primeira reação sonora do bebé e mais tarde passa para uma aquisição e assimilação de todos os sons.

A criança após o nascimento produz sons de um meio poderoso, a sua voz, servindo-se dela para comunicar. A discriminação de sons da fala é uma capacidade inata que permite ao bebé reagir a diversas variações sonoras (voz humana). O primeiro reconhecimento que a criança faz, passado algum tempo, é da voz da mãe. Por volta dos seis meses reage a perguntas, manifestações de carinho, zangas, já consegue identificar modelos de ritmo e entoações. Se a entoação for de zanga, o bebé reage fazendo beicinho levando ao choro, se for de carinho o bebé esboça um sorriso.

Com um ano de idade o bebé já compreende muitas palavras e frases em contexto. Aos três anos já identifica todos os sons da sua língua, atingindo a capacidade máxima para os discriminar ao nível da fala. O desenvolvimento fonológico não diz respeito só à discriminação dos sons da fala, diz também respeito à capacidade de os produzir e fá-lo através do uso adequado da língua, dos lábios, cordas vocais, dentes, palato, etc., sendo estes órgãos controlados pelo sistema nervoso central, a capacidade dessa produção é designada por articulação.

A autora Sim-Sim (2008, pág. 15) diz-nos que antes da articulação de palavras, a criança passa por um período designado por pré-linguístico, que consiste na produção de sons, tais como o choro, riso, lalação, palreio, etc., nos quais não existe a passagem para a fase linguística. O choro é a primeira manifestação de desconforto, por volta dos dois meses de idade e é substituído pela produção de sons vocálicos que transmitem o bem-estar da criança. Posteriormente segue-se o palreio com o sorriso, que irá marcar a modificação da comunicação do bebé. O período de lalação estende-se até aos nove/dez meses e corresponde à fase da repetição silábica, que mais tarde se reduz à reduplicação para produzir uma ou duas sílabas, passando a criança a dar-lhe um significado. Surgem então as primeiras palavras (nove/doze meses) de acordo com as regras fonológicas, dando assim início ao período linguístico.

O período linguístico, como já foi referido por Sim-Sim (2008, pág. 15), consiste na capacidade da criança em produzir palavras na sua língua materna, articulando um cada vez maior número de sons de forma adequada. Aos dois anos a criança já se faz entender e o seu discurso já faz sentido para o adulto.

Aos três anos existem ainda alguns sons que não foram totalmente adquiridos, mas a compreensão é quase total.

Por volta dos cinco ou seis anos, a qualidade de produção fónica atingida pela criança é igual à do adulto.

O desenvolvimento e conhecimento fonológico de acordo com Sim-Sim (2008, pág. 16), na maioria das crianças é atingido até à entrada para o primeiro ano do ensino básico. Caso tal não aconteça, a criança faz a omissão, repetição, substituição, deturpação ou redução dos sons, o que não significa que não saiba discriminá-los. Sempre que um bebé aprende uma palavra nova, fá-lo em situação interativa, relacionando fonicamente a palavra com o objeto ou ação. No início a palavra tem um significado muito restrito para a criança, mas à medida que ela vai ouvindo outras

formulações com a mesma palavra vai aprender a generalizar e a aplicá-la em situações diversas.

Durante o período de desenvolvimento semântico (Sim-Sim, 2008, pág. 21) as palavras já são organizadas em contextos frásicos com significado próprio, quer isto dizer que o conhecimento semântico consiste na apreensão do significado das palavras. O modo como as mesmas se organizam em frases faz parte do desenvolvimento semântico.

Aos três anos a estruturação frásica básica está adquirida e aos cinco ou seis anos a criança atinge mesmo um estado de conhecimento sintático muito significativo, que lhe vai permitir a produção de frases simples.

A aquisição de regras morfológicas (Sim-Sim, pág. 21) representa um papel muito significativo no desenvolvimento da linguagem pois consiste no aperfeiçoamento da conformidade dos sons das palavras e da sua forma particular (identidade, género, número). As palavras produzidas pela criança não apresentam género (feminino/masculino), número (singular/plural), nem tempo, modo ou pessoa. Estas regras morfológicas só vão sendo introduzidas nas frases produzidas pela criança à medida que o desenvolvimento se processa. Um exemplo prático ocorre quando a criança diz o plural de *pão* e refere *pãos* e não *pães*. Tal facto fica a dever-se ao seu desconhecimento das regras morfológicas, sendo estas adquiridas na idade do Jardim de Infância, sendo que entre os três e os seis anos ocorre o período de aquisição e consolidação das regras morfológicas, bem como o aumento da sua complexidade.

Em circunstâncias normais as estruturas sintáticas e as regras morfológicas estão totalmente adquiridas aquando do ingresso da criança no primeiro ano do ensino básico, tendo o educador a enorme responsabilidade de atenuar as diferenças sociais que o meio familiar de cada criança determina.

O desenvolvimento pragmático (Sim-Sim, pág. 22) consiste na apropriação das regras de conversação. Quando a criança era bebé envolvia-se em trocas comunicativas sonoras, à medida que cresce essas trocas desenvolvem-se e tornam-se mais elaboradas. A conversa é um meio de interação comunicativa verbal, durante a qual se processam trocas de conhecimentos, expressões, ideias, pedidos, funcionando a linguagem como uma ferramenta social. A forma como a mesma está organizada implica o conhecimento de regras, sendo que a competência para comunicar depende dessas mesmas regras da língua materna (regras pragmáticas).

A criança vai-se tornando cada vez mais hábil no ato de conversar, captando a atenção do adulto. As suas diferenças sociais são as que mais se refletem no desenvolvimento pragmático. Deste modo o Jardim de Infância funciona como um espaço de excelência para crianças de meios socioeconómicos baixos, proporcionando-lhes um contacto e aprendizagem das regras pragmáticas, tão necessárias para as conversas diversificadas.

Podemos concluir que o desenvolvimento da linguagem corresponde a um processo complexo e que se processa de forma holística e articulada, durante a infância (pré-escolar). Sabemos que a aquisição da língua materna corresponde a um processo de desenvolvimento, igual em todas as línguas e que corresponde a várias etapas do desenvolvimento fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático.

2. A atitude do adulto na conversa com a criança

A autora Sim-Sim (2008, pág. 27) refere que as crianças adquirem a sua língua materna a partir da interação comunicativa, sendo as trocas verbais determinantes no processo de desenvolvimento da aprendizagem linguística, funcionando o adulto como impulsor da caminhada levada a cabo pela criança na aquisição e desenvolvimento das suas capacidades comunicativas, de modo a atingir um bom desempenho social e académico, de sucesso.

O educador terá que ter plena consciência de que é um modelo para as crianças a seu cargo, conhecendo as regras da língua falada, que são formadas ao longo do Jardim de Infância. A atitude do adulto deverá ser facilitadora do desenvolvimento da linguagem, proporcionando oportunidades de conversação, com tempos e espaços para ouvir, falar, partilhar experiências, desejos, ideias, etc.

O educador deve proporcionar a participação e desenvolvimento da criança em situações diferenciadas e contextos diversificados, de modo a criar oportunidade para o desenvolvimento linguístico e as competências comunicativas.

Segundo Sim-Sim (1998, pág. 28), é importante que o educador ensine às crianças as regras de tomada de palavra durante o processo comunicativo, patrocinando a reciprocidade de troca de papéis. Tal situação implica um processo de diálogo entre o “eu” e o “tu”, funcionando como regra básica a interação comunicativa, deverá ser dada

a possibilidade de a criança exprimir as suas opiniões e participar em novas experiências.

O adulto deve ter uma atitude responsiva (dar respostas) às tentativas de conversação da criança, tendo em conta a qualidade das interações estabelecidas entre eles (adulto/criança). Estas são a base das aquisições do conhecimento do mundo que nos rodeia, promovendo assim o desenvolvimento social e afetivo, linguístico e cognitivo. O educador deve proporcionar momentos de conversa em pequenos grupos, de modo a que a criança partilhe acontecimentos por si vivenciados, funcionando esta estratégia para desenvolver as competências comunicativas em termos de compreensão e expressão oral. Devem ser criados momentos de conversação e oportunidades para descrever, formular hipóteses, discutir e sintetizar sobre o real. Em suma, o mundo que rodeia a criança corresponde à base das oportunidades de aprendizagem verbal, tendo sempre em conta o real, o físico, o emocional e o social.

3. Linguagem otimizada e aquisição precoce no pré-escolar (três-seis anos)

3.1. Síntese das características da linguagem nas crianças dos três-seis anos, propostas de trabalho para desenvolvimento da linguagem em sala de aula

Características linguísticas

Segundo Rigolet (1998, pág. 90), as crianças de três anos apresentam algumas diferenças linguísticas por motivos socioculturais, ou seja, uma criança da aldeia utiliza vocábulos específicos que a criança da cidade desconhece. Tal não significa que a riqueza de vocábulos não seja idêntica. Nesta idade as crianças perguntam menos e respondem mais, neste sentido compete ao educador estimular e encorajar a necessidade de intervir e questionar, desafiando a capacidade de reflexão.

Aos três anos a quantidade e qualidade de vocábulos é ainda limitada, no entanto a criança está apta a aprender com maior facilidade e a assimilar uma quantidade razoável de vocabulário, é igualmente capaz de relatar factos e vivências, assim como fazer pequenos resumos de histórias, o que não se verifica aos dois anos,

quando só é capaz de contar situações vividas. Aos três anos a criança solicita mais o diálogo com o educador do que com os seus pares, tentando agradar utilizando uma linguagem menos abebezada, de modo a mostrar que já sabe falar bem, já consegue elaborar frases simples e coordenadas, utilizando muito conjunções coordenadas (“e”, “mas”). Nesta idade a criança, ao utilizar os primeiros “porquês”, mostra claramente que descobriu as relações de causa e de efeito, logo, o educador deve fomentar a procura de outro tipo dessas mesmas relações, explicam e diversificando as descobertas.

3.2. Propostas de trabalho

“Acreditamos que deve existir uma ponte entre a linguagem oral e a escrita, e que quem é o responsável por lançar essa ponte é o educador. Qualquer ato oral deve ser sempre apoiado na escrita (registo gráfico).” (Rigolet, 1998, pág. 63)

Todos sabemos que o livro é uma ferramenta, transmissora do saber por excelência e que favorece a aquisição de conhecimento. O educador deverá ter na sua sala de aula um cantinho, denominado “Área da leitura”, que funcione como biblioteca, recheado de livros com histórias, fábulas, alguns contos de fadas mais conhecidos das crianças, e sobre a realidade quotidiana. Estes últimos poderão igualmente ser construídos com e pelas crianças, encorajando-as ao nível do registo escrito, que irá implicar a representação a duas dimensões: o desenho e a escrita. Estes são a base duma representação que pressupõe que a criança compreenda e interprete a sua produção, assim, com esta atividade o educador está a ajudar a criança a estimular o uso correto da linguagem oral e escrita.

Uma proposta interessante consiste no desenho dos contornos de um objeto e proporcionando à criança posteriormente o desenho de pormenores, permitindo que esta faça a discriminação (ex.: a criança faz o contorno do esquema corporal e depois desenha os olhos, boca, cabelo, etc.).

Rigolet (1998, pág. 64) sugere outra atividade de relevo, que consiste em fotografar espaços e objetos familiares para a criança, propondo que esta faça a descrição, associação e identificação de pormenores. Essas fotografias devem ser complementadas sempre com a palavra escrita em letra maiúscula, impressa a preto, de modo a que a criança aprenda a associar a palavra escrita ao respetivo objeto, local, ação, etc. Com este tipo de trabalho o educador estará a ajudar, de forma lúdica, o

desenvolvimento da atenção visual e da linguagem escrita, tão importantes para o crescimento harmonioso da criança. O educador deverá desenvolver no contexto de sala de aula a discriminação auditiva com a gravação de sons do quotidiano, captando deste modo a atenção da criança para os sons da fala entre outros. Deve igualmente realizar uma recolha de meios audiovisuais, procurando materiais linguísticos (orais e escritos) de lengalengas, poesia, canções, histórias reais e fantasia. Esta recolha de material diversificado promove uma aprendizagem multifacetada, favorecendo a aquisição e compreensão de conceitos, promovida pelos sentidos (visão, audição, tato). A memorização dos conceitos linguísticos torna-os mais simplificados, quer a curto quer a longo prazo pois, com a assimilação desses conceitos, a criança terá capacidade de adquirir conhecimento adequado, através de uma aprendizagem mais dinâmica.

3.3. Síntese das características da linguagem da criança dos quatro/cinco anos, algumas propostas de trabalho para o educador

Características linguísticas

Segundo a autora Sylviane Rigolet (1998: pág. 105), o educador nesta faixa etária deve focar a sua atenção no processo de aquisição e desenvolvimento linguístico a todos os níveis, promovendo o uso funcional da linguagem nas diversas áreas curriculares. Nesta fase do desenvolvimento, a criança já constrói frases longas e com bastante complexidade na sua expressão. Para além de se verificar um aumento do número de palavras por frase, a criança já utiliza diversas formas de subordinação, tais como subordinadas conjuntivas causais, temporais, etc. (“eu fiz isto para dar à Joana”; “está frio porque é inverno”).

Também é verificável no discurso das crianças entre os quatro e os cinco anos a melhoria na utilização morfológica do verbo “Eu amanhã vou ao cinema”.

Ao nível semântico a criança revela uma melhor utilização de alguns vocábulos expressos pelos adultos e pronuncia-os de um modo mais correto. Este crescimento ao nível da aquisição do vocabulário por parte da criança deve-se ao facto de o centro dos seus interesses ser maior, motivando-se para outros temas de conversa, demonstrando curiosidade em saber características que até então não lhe despertaram interesse, tais como ao nível das profissões, meios de transporte, as diferenças existentes entre indivíduos (adultos ou crianças), etc. Também ao nível das exigências de respostas

dadas pelo adulto, ela não se satisfaz com qualquer resposta, insistindo para a obtenção de respostas claras e objetivas.

“A linguagem da criança diversificou-se a tal ponto que não existe nenhuma categoria gramatical que não esteja representada.” Rigolet, (1998, pág. 108)

Segundo a autora, a evolução da linguagem diversificada ao nível morfológico, a criança com cinco anos já começa a expressar frases na negativa, afirmativa e exclamativa. Ao nível da articulação das palavras, a pronúncia dos fonemas é bastante perceptível. A criança aos cinco anos consegue fazer a leitura de alguns símbolos pictográficos, sendo extremamente importante a utilização do contar de histórias, livros que apresentem espaços pictográficos preenchidos com símbolos, para além das palavras referentes à narrativa. Outra característica (Rigolet, “Para uma Aquisição Precoce e Otimizada da Linguagem”: 1998, pág. 110) é referente à grande capacidade de memorização das letras das canções, por parte das crianças destas faixas etárias, devendo ser realizadas atividades no contexto de sala de aula que patrocinem a aprendizagem e a acentuação do ritmo através do canto de canções.

Nesta faixa etária a criança consegue recontar uma história anteriormente ouvida, com uma evidente capacidade de sequenciação na sua narrativa.

Propostas de trabalho

Segundo Rigolet, (1998, pág. 113), o educador tem de ter sempre em atenção o tipo de linguagem contida nas histórias ou livros, pois muitas vezes o conteúdo da narrativa não se adequa a esta faixa etária, muitas vezes a mancha gráfica não corresponde à mensagem escrita. É importante que o educador diversifique o seu leque literário, utilizando não só livros de histórias, mas também lengalengas, trava-línguas, rimas, poesia, sendo que esta última é mais difícil de trabalhar com crianças mais pequenas, é no entanto rica e deve-se trabalhar em paralelo com a utilização de recursos apelativos, tais como o uso de fantoches, música ambiente, recorrer a expressões e gestos corporais. Ao usar essas estratégias, o educador está a proporcionar à criança experiências ricas ao nível discriminatório, visual e auditivo. Este tipo de atividade é facilitador do raciocínio e da reflexão metalinguística, constituindo desse modo um resultado linguístico melhorado.

Outra proposta sugerida pela autora consiste em o educador construir com as crianças, na sala de aula, um livro designado “Livro interativo e globalizante”, que irá

englobar todas as áreas do desenvolvimento da linguagem oral e escrita, sendo explicado através dele tudo o que foi anteriormente aprendido.

3.4. Síntese das características da linguagem da criança dos cinco e seis anos

Segundo a autora Rigolet, (1998, “Para uma Aquisição Precoce e Otimizada da Linguagem”, pág. 127), as crianças entre os cinco e os seis anos denotam um aumento da aquisição e produção de advérbios, artigos e preposições. Isso significa um discurso mais elaborado e com uma qualidade que supera a quantidade. A criança faz relatos das suas vivências com maior precisão, de forma mais complexa e personalizada, as frases são agora mais longas, a exploração e levantamento de hipóteses é feito de modo mais científico e sistemático. A criança nesta faixa etária já demonstra algum interesse em ouvir histórias em banda desenhada, mesmo que o seu entendimento seja menor, gosta muito de histórias tradicionais, com animais e reatando aspetos da natureza.

Na faixa etária em causa, a criança já denota gosto pela poesia e pelas rimas. No recontar da história a criança ainda revela alguma dificuldade, cabe ao educador a tarefa de formular questões simples, repetindo as histórias, com isso vai possibilitar às crianças antecipar o que está para acontecer no desenvolver da narrativa, permitindo uma participação mais ativa no desenrolar da história, patrocinando ainda uma maior autoconfiança.

O educador deve identificar todos os objetos com letras maiúsculas de imprensa, patrocinando uma aprendizagem de forma lúdica e motivadora, a linguagem deve ser encarada como uma aprendizagem ativa e ligada a experiências diretas, deve ser passado para a criança a ideia de que comunicar é muito mais do que falar, é uma partilha de ideias, vivências, é escutar e pensar.

Propostas de trabalho (Rigolet, 1998, pág. 144)

Ler histórias;

- Incentivar a criança a expressar os seus pensamentos e sentimentos por palavras simples e adequadas;
- Escrever a ideia da criança e depois lê-la em voz alta;
- Manter um ambiente securizante;

- Caso algumas crianças abordem o educador com alguma questão, deve falar-se de forma despreocupada;
- Na atividade de desenho pede-se às crianças que façam a descrição do que fizeram;
- O educador deve registar as palavras tal como a criança as disse;
- Possibilitar e criar momentos para que a criança brinque com a linguagem;
- Criar horas do conto em que seja a criança a contar a história e possibilitar idas frequentes à biblioteca, patrocinando assim o mexer e ler livros diferentes dos que existem em sala de aula;
- Inventar, registar e ilustrar histórias com as crianças;
- Proporcionar a leitura e visualização de diversas histórias em símbolos (pictogramas, SPC, etc.);
- Possibilitar o contato em diversidade literária (poemas, rimas, teatro, etc.).

Pode concluir-se que estas propostas serão, como se diz na gíria, “uma gota no oceano”, mas estamos cientes que o que foi sugerido irá ajudar em muito, e de modo harmonioso, o desenvolvimento da linguagem na criança inserida no contexto pré-escolar, fazendo uma ressalva a todos os educadores para a plena consciência de que todo o trabalho desenvolvido no pré-escolar deve ser encarado como os alicerces de uma casa em construção. A base deve ser consistente e firme, se assim não for atrasa-se na construção, isto para explicar que o desenvolvimento da criança funciona como se estivéssemos a construir uma habitação em que os alicerces são determinantes e correspondem à primeira etapa escolar na vida da criança, o pré-escolar. Para finalizar, segundo as orientações curriculares para a educação pré-escolar, para uma otimização no domínio da linguagem oral, o objetivo principal é saber escutar e conversar com as crianças, criar momentos de conversação, de modo a estimular a oralidade e a motivação para comunicar, criar ambientes verbalmente estimulantes que possibilitem a aquisição de vocabulário e novos conceitos e a oportunidade de brincar com as palavras.

O Jardim de Infância deve ser visto como um espaço desafiante, significativo, motivador, e acima de tudo de liberdade de expressão, de interação, partilha de ideias, sentimentos e vivências, de um modo consistente.

“Reconhece-se a língua materna como o elemento mediador que permite a nossa identificação, a comunicação com os outros, a descoberta e a compreensão do mundo que nos rodeia. Tem-se como seguro que a este preço se obterá uma formação

Pré-escolar válida, que saiba preparar, através do seu dinamismo, da autonomia e da autoconfiança de cada um, um aluno que seja digno representante da escola ativa, da escola do futuro e ...do futuro da escola.” (Rigolet, 1998, pág. 160)

Capítulo VI – Breve abordagem às metas de aprendizagem do pré-escolar

“O pré-escolar é o motor de cidadania, alicerce de uma vida social, emocional e intelectual, que seja um todo integrado e dinâmico para todas as crianças portuguesas e não apenas para algumas.” (Teresa Vasconcelos, OCEPE, 1997)

No que nos é referido pelas OCEPE, 1997, pág. 17, todos sabemos de antemão que o pré-escolar é a primeira etapa da educação básica da criança dos três aos seis anos de idade e que corresponde à estrutura de base para uma educação que se desenvolverá ao longo da vida, competindo ao educador a responsabilidade de promover um trabalho de rigor e qualidade, só o conseguirá se construir um currículo justo e adequado, tendo como apoio toda a equipa pedagógica. Assim sendo, o educador na elaboração desse currículo deve reger-se de acordo com as orientações curriculares para a educação pré-escolar, que são postos de apoio e de suporte para uma prática pedagógica coerente e profissional.

Segundo as OCEPE, pág.13, estas possibilitam ao educador organizar e refletir sobre a sua prática pedagógica, dando-lhe respostas educativas mais eficazes para trabalhar com as crianças.

Nas OCEPE criaram-se vários currículos pelo facto de algumas conceções serem gerais e mais abrangentes, possibilitando a fundamentação nas diversas opções educativas.

As orientações curriculares baseiam-se nas seguintes fundamentações:

- O reconhecimento da criança enquanto sujeito do processo cognitivo (parte do que a criança já sabe, valorizando os seus saberes);
- Desenvolver aprendizagens;
- Dar resposta a todas as crianças, implica uma pedagogia diferenciada e cooperativa, beneficiando a criança no processo educativo.

Sendo o educador o responsável, devemos ter em conta o seguinte desenvolvimento curricular:

- Os objetivos gerais elaborados pela lei-quadro da educação pré-escolar;

- A organização do ambiente educativo consiste no modo como se organiza o grupo, do espaço e do teor; a organização do estabelecimento educativo e a relação com os pais e outros parceiros educativos;
- As áreas de ocorrência, que formam um conjunto de referendos gerais para o planeamento e avaliação das aprendizagens realizadas pelas crianças dentro dessas áreas, classificam-se em três:
 - Áreas de formação pessoal e social;
 - Área de expressão/comunicação subdivididas por três domínios:
 - A. O domínio das expressões (motora, dramática, plástica e musical);
 - B. O domínio da linguagem e abordagem escrita;
 - C. Domínio da matemática.
 - Área do conhecimento do mundo.
- Partir do que a criança já sabe e criar condições para o sucesso nas aprendizagens seguintes;
- Adequar a prática educativa às necessidades das crianças através da observação, planeamento, ação e avaliação.

O princípio geral segundo as OCEPE, 1997, pág. 15: “A Lei Quadro da Educação Pré-Escolar estabelece como principio geral que a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complemento da ação educativa da família e o desenvolvimento equilibrado da criança tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.”

Podemos depreender desta afirmação dada pelas OCEPE que se deve dar a todas as crianças a oportunidade no acesso à escola, criando as condições necessárias para que aprendam, possibilitando-lhes a passagem para as etapas seguintes com sucesso. O educador deve ainda promover nas crianças uma autoestima e autoconfiança para que as competências se desenvolvam permitindo à criança o reconhecimento dos seus progressos e das suas possibilidades.

“Estimular o desenvolvimento global da criança, no respeito pelas características individuais, desenvolvimento que implica favorecer aprendizagens significativas e diferenciadas” (OCEPE, 1997, pág. 18)

No nosso entender e de acordo com as OCEPE, o educador deve dar oportunidade à criança, de usufruir de experiências educativas diversificadas, pois elas

desempenham um papel ativo na interação com o meio, ao fazê-lo facilitará as interações sociais com crianças e adultos. O educador deverá ainda ensinar às crianças o respeito e a valorização das características individuais de cada um, sendo isso base para novas aprendizagens.

As OCEPE, 1997, pág. 19, referem que a educação pré-escolar deverá corresponder a uma escola inclusiva, sendo adotadas pedagogias diferenciadas e centradas na cooperação, aprendendo a aceitar as diferenças e respetivas características individuais. Nesta perspetiva o projeto de sala deve ser adotado e diferenciado, tendo em conta todas as características individuais, criando assim condições para que todas as crianças tenham um desenvolvimento e uma aprendizagem estimulantes.

Segundo as OCEPE, 1997, pág. 19, se uma criança for diagnosticada com Necessidades Educativas Especiais (NEE) deverá ser incluída no grupo, no seio do qual beneficiará das oportunidades educativas que são planeadas para todas as crianças pertencentes a esse grupo. Contudo, consideram que a inclusão consiste no envolvimento de todos os intervenientes, educadores, pais, profissionais, crianças, comunidade, e ainda no bom funcionamento institucional.

À educação pré-escolar compete dar resposta às necessidades de todas as crianças, tendo em conta as suas diferenças, permitindo a sua inclusão na sociedade de modo a que se sintam seguras e adaptadas. Para que a criança se torne num ser autónomo, livre e solidário, compete à educação Pré-escolar fomentar formas de desenvolvimento e aprendizagens, através do uso da expressão e comunicação.

“Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo.” (OCEPE, 1997, pág. 22)

Tendo em conta a nossa pergunta de partida, que aborda a questão da linguagem no pré-escolar, vamos fazer uma breve abordagem à área de conteúdo desta temática, que tem um valor significativo no planeamento e avaliação de experiências, de acordo com as OCEPE, 1997, pág. 56. A área a que nos referimos diz respeito à expressão e comunicação, o que engloba a aprendizagem ao nível do desenvolvimento psicomotor e simbólico, que assenta na compreensão e no controlo das diversas formas de linguagem. Dentro desta área distinguem-se diversos domínios, todos eles se referem à aquisição e aprendizagem de códigos indispensáveis à criança, para que esta possa

representar o mundo que a rodeia. A criança na idade pré-escolar ainda utiliza muitas vezes o imaginário para tentar ultrapassar a falta de expressão sobre o real.

Dentro da área da expressão e comunicação, como já foi referido anteriormente e de acordo com o que nos dizem as OCEPE, 1997, pág. 66, o domínio que requer de todo uma abordagem neste trabalho diz respeito à linguagem oral, que tem uma importância fundamental na educação pré-escolar. Cabe ao educador criar um clima de comunicação, em que a forma como fala e se exprime deve servir como modelo para a interação e aprendizagem. Compete ao educador dar espaço a cada criança, para que ela se expresse pela fala, fomentando um diálogo entre todos e facilitando a expressão e desejo de comunicar das crianças. Segundo as OCEPE, 1997, pág. 67, o desenvolvimento da linguagem oral depende, em muito, da motivação para comunicar. No contexto pré-escolar devem fomentar-se situações que motivem o diálogo e a partilha de vivências e acontecimentos entre as crianças. É neste clima de comunicação, produzido pelo educador, que a linguagem será dominada pela criança, possibilitando o alargamento a novos vocábulos, bem como a construção de frases cada vez mais complexas e corretas, desenvolvendo e adquirindo uma maior capacidade no domínio da expressão e comunicação. A criança passará então a ser capaz de formas cada vez mais elaboradas de expressões do seu universo, é no contexto pré-escolar, como referido no OCEPE, 1997, pág. 64, que a criança vai utilizar, de modo adequado, frases simples, de diversas formas, tais como a exclamativa, negativa, interrogativa, e também vai fazer uso da utilização do número, tempo, lugar, pessoa, etc. Esta aprendizagem é feita através da exploração de rimas, lengalengas, histórias, poesias, etc. Estas formas literárias desenvolvem um meio de descoberta da língua, facilitam a articulação e a compreensão do funcionamento da língua.

O educador deve proporcionar diversas situações de comunicação, quer em grande grupo, quer em pequeno grupo, ou individual, através do recontar e inventar, do narrar de acontecimentos, histórias, etc. Deverá ser negociado as tarefas a realizar, transmitir mensagens ou recados. Deverá ainda ser fomentada a comunicação das crianças com adultos da instituição (cozinheira, motorista, etc.), o que leva a criança a desenvolver e a adequar diferentes funções da linguagem às diversas situações.

As OCEPE, 1997, pág. 68, referem que a comunicação não verbal constitui um meio de comunicação oral, que ajuda a aprofundar a linguagem e a expressão de sentimentos, através de gestos ou mímica.

Os códigos simbólicos e os símbolos convencionais (sinais de trânsito e outros) devem ser trabalhados, segundo as OCEPE, no pré-escolar, permitindo a sua descodificação, através de reconhecimento, identificação e criação de símbolos próprios para substituir as palavras.

Não temos dúvidas de que a linguagem oral corresponde a um processo complexo e que requer trabalho intensivo e motivador, como objetivo fundamental no âmbito do ensino pré-escolar. O ensino da linguagem materna é transversal e deve estar presente em todos os conteúdos, pois é base para as aquisições múltiplas, deve fazer parte dos princípios organizativos do curricular do pré-escolar e dos outros níveis de ensino.

Capítulo VII - A Comunicação e os Sistemas Alternativos e Aumentativos da Comunicação (SAAC) e Inclusão

1. Definição de comunicação

Segundo Sim-Sim (2008, pág. 27), o desenvolvimento da linguagem da criança depende de fatores genéticos, da atividade social e do meio ambiente mais ou menos estruturante.

Desde muito cedo que a criança sente necessidade de comunicar e começam as trocas entre mãe e filho. A aprendizagem e aquisição da nossa língua, com que comunicamos com os outros, exprimimos ideias, sentimentos e identificamos tudo o que nos rodeia.

A criança para comunicar tem de ter conhecimentos linguísticos e contextuais, de modo a usar a linguagem de forma adequada nas diversas situações comunicativas, a capacidade de comunicação é uma aptidão que qualquer ser falante possui, que lhe permite o uso da língua em situações de diálogo.

Comunicar consiste em transmitir informação do emissor para o recetor, a mensagem irá ser decodificada através de canais, tais como gestos faciais ou corporais, o olhar, o tato, bem como por sinais emitidos, que podem ser por escrito, língua gestual, código morse, sinais de fumo usado por tribos no passado, etc. Sendo a comunicação um processo tão complexo como a linguagem, suscita o interesse por parte das diversas ciências, como a psicologia, biologia, ciências cognitivas, entre outras.

A fala é por excelência o meio de comunicação mais eficiente, que está ligado à produção de um código possuidor de sons vocais padronizados e adequados à linguagem. Existem crianças que não possuem, ou não estão desenvolvidas, a linguagem ou a fala, deste modo, para que haja comunicação torna-se necessário o recurso a sistemas aumentativos e/ou alternativos de comunicação.

2. Como estimular a comunicação

Sabemos que as aprendizagens quando feitas precocemente e num contexto educacional e estimulante possibilita à criança um desenvolvimento global rico. Não é por acaso que o ensino pré-escolar é uma componente muito importante do ambiente linguístico da criança, principalmente no que se refere à comunicação com os seus pares, sendo por isso fundamental a criação de situações de aprendizagem que promovam o desenvolvimento de competências comunicativas, principalmente ao nível da compreensão e expressão oral. O educador deve desafiar as crianças, no sentido destas desenvolverem competências que as levem à aquisição e ao incremento do conhecimento linguístico, bem como inculcar regras e procedimentos que lhes permitam a capacidade de saber ouvir e falar somente na sua vez.

Algumas estratégias citadas por Sim-Sim (2008, pág. 37), com o objetivo de aprender a ouvir e expressar-se, correspondem a:

- Diversificar nas atividades propostas, de modo a captar a atenção e interesse individual ou em grupo;
- Saber ouvir o que a criança diz, o educador tem que funcionar como um bom modelo a seguir pela criança;
- Procurar entender as razões que podem levar a criança a não dar a devida atenção quando se fala com ela;
- Dinamizar e criar momentos de diálogo que permitam à criança aprender a esperar pela sua vez, bem como partilhar vivências;
- Estabelecer rotinas educativas que incluam diariamente o conto e reconto de histórias;
- Convidar os pais e avós a participar no relato de acontecimentos por eles vividos, bem como contar histórias;
- Estimular o gosto pelos livros, canções, rimas, poemas, etc.;
- Criar momentos de relatos de histórias contadas pelas crianças recorrendo a diversos materiais, tais como fantoches e imagens;
- Proporcionar ao longo do dia momentos de debate de ideias por temas;
- Desenvolver jogos de linguagem que proporcionem o desenvolvimento da consciência linguística;

- Provocar situações problemáticas que exijam uma solução e explicação;
- Expor as crianças ao uso de vocabulário rico e variado;
- Entre outras...

3. Comunicação alternativa e aumentativa

Existem crianças que apresentam algumas perturbações ao nível da comunicação, para as ajudar tornam-se necessários apoios técnicos à comunicação, sendo eles os Sistemas Alternativos e Aumentativos da Comunicação (SAAC).

Todos nós sabemos que comunicar exige um mecanismo de expressão, e que o mais utilizado é a fala. Há no entanto quem não consiga usar a fala devido a perturbações fonológicas graves que impedem a criança de adquirir a capacidade de comunicar verbalmente, outros necessitam de sistemas que estão associados a gestos, etc.

Na impossibilidade total ou parcial da fala, para comunicar existe a necessidade de recorrer a sistemas alternativos e/ou aumentativos da comunicação para promover as capacidades comunicativas e desenvolver o potencial como ser humano igual aos outros comunicantes. Estes sistemas de apoio definitivos dão à criança a oportunidade à qualidade da sua vivência, observando, percebendo e fazendo-se entender.

Segundo os autores Tetzchner e Martinsen, 2002, a comunicação alternativa entende-se como sendo uma qualquer forma de comunicação diferente, usada por alguém em comunicação frente a frente, corresponde a formas alternativas de os indivíduos que não são capazes de comunicar pela fala, o poderem fazer de outra forma.

A comunicação aumentativa consiste em complementar ou apoiar a comunicação, com o duplo objetivo de promover a fala e garantir à pessoa que se não aprender a falar pode utilizar uma forma de comunicação alternativa.

As crianças (ou adultos) que necessitam de uma comunicação alternativa ou aumentativa, podem ser caracterizados em três grupos:

1. Com necessidades de um meio de expressão, ou seja, que apresentem dificuldades de compreensão da linguagem e em se expressarem através da fala;

2. Com necessidade de uma linguagem de apoio, não corresponde a uma situação permanente, não substitui a fala promove sim o seu uso;
3. Necessidade de uma linguagem alternativa, corresponde a uma situação para toda a vida, são indivíduos que não vão usar, ou usam pouco, a fala como meio de comunicação com os outros.

Segundo os autores Tetzchner e Martinsen, “Introdução à comunicação aumentativa e alternativa”, 2002, houve a necessidade de classificar os diferentes grupos devido ao facto de existirem crianças com perturbações da linguagem e comunicação, de origens diversas, podendo assim seguir-se caminhos diferentes de acordo com a necessidade de desenvolvimento da sua competência final.

4. A importância dos SAAC na comunicação

A fala, como já foi mencionado ao longo deste trabalho, é por excelência a forma de expressão mais utilizada pelo homem quando pretende comunicar, na interação social assume papel fulcral.

Segundo Tetzchner e Martinsen (2002), na impossibilidade de usar, ou utilizar pouco a fala, torna-se necessário a utilização de um meio alternativo de comunicação não oral, que tem como objetivo adaptar-se às capacidades e necessidades da criança, possibilitando a revelação de todo o potencial cognitivo, que de outro modo não se tornaria possível.

Sendo a educação um direito de todo o ser humano, as crianças que estão incapacitadas de falar deverão poder recorrer, o mais precocemente possível, aos SAAC, bem como às tecnologias de apoio, como forma de complementar ou reforçar a fala, no processo social de comunicação.

Os SAAC dizem respeito a um conjunto de técnicas, estratégias, ajudas, que facilitam a comunicação de pessoas com dificuldades na comunicação, reforçando o desenvolvimento da linguagem.

Os SAAC possibilitam à criança a autonomia para expressar desejos, interesses e sentimentos, dão a possibilidade de comunicar um número de vezes superior, podendo fazer uma abordagem diversificada, num leque mais variado sobre inúmeros temas.

Podem servir como sistemas de comunicação inicial, provisório, facilitador de linguagem e suplemento da linguagem oral.

5. Desvantagens dos SAAC

Os SAAC são pouco utilizados em contexto escolar, existindo uma falta de conhecimento por parte da população falante, ou seja, só os profissionais com formação em Necessidades Educativas Especiais (NEE) é que sabem reconhecer a sua importância.

Nem sempre os SAAC são bem aceites pelas pessoas que fazem parte do núcleo de indivíduos que deles necessitam, pois são levados a pensar que ao utilizarem um determinado SAAC estão a desistir de evoluir na comunicação vocal.

A maioria dos equipamentos usados são bastante dispendiosos, implica uma formação de técnicos para o seu uso adequado, só assim sendo possível ajudar na sua utilização e na descodificação de mensagens. No caso de avaria ou mau funcionamento dos equipamentos pode causar frustração ao utilizador.

6. Tipos de Sistemas Alternativos a Aumentativos da Comunicação (SAAC)



Figura 4 - Expressões Faciais



Figura 3 - Expressões Corporais

“Os SAAC definem-se como sendo um conjunto de técnicas, ajudas, estratégias, que têm como objetivo promover e facilitar a comunicação de um indivíduo, permitindo-lhe a interação com o seu meio envolvente.” (Beckelman & Miranda, 1998, citado por Azevedo e Pontes, 1998)

Segundo os autores Tetzchner e Martinsen, 2003, a escolha de um SAAC deve ser realizada o mais precocemente possível, por a linguagem desempenhar ao nível cognitivo e emocional da criança um papel regulador de comportamento, servindo assim de suporte na interação social. Os autores citados dividem estes sistemas em dois:

Sistemas sem ajuda, são aqueles em que recorrem às expressões próprias de cada pessoa, tais como os sinais: manuais, expressões faciais (figura 1), língua de sinais, movimentos corporais (figura 2), gestos, piscar de olhos para indicar “sim” ou “não”. Esses são os recursos da própria pessoa. As expressões são totalmente produzidas pelos seus usuários, ou seja, ela é realizada por meio das ações que o próprio aluno pode produzir sem o auxílio de outra pessoa ou de equipamentos (Anzini e Deliberato, 2006).

Nos sistemas sem ajuda a criança usa somente o seu corpo, através de sinais, piscar de olhos, apontar, escrita, outros gestos, não necessita de recursos externos.

Tipos de sistemas sem ajuda:

- Gestos Naturais ou de Uso Comum são formas naturais de comunicação com grande valor nas etapas iniciais da intervenção e utilizam-se em simultâneo com outros sistemas de maior complexidade devendo o seu uso ser sempre potencializado (dizer adeus, mandar calar).
- Gestos Idiossincráticos são gestos utilizados e desenvolvidos por pessoas com disfunção da comunicação para interagir com o meio familiar. Também estes comportamentos devem ser mantidos e potencializados quando se inicia a intervenção. Permitem uma comunicação rápida e funcional (ex: fechar totalmente os olhos para dizer que tem sono, colocar a mão na orelha para referir alguém que usa brincos diferentes). (Basil, 1998, Reily, 2004)
- Códigos Gestuais são sistemas elementares e limitados como os referidos anteriormente mas caracterizam-se por terem sido criados com fins pedagógicos ou terapêuticos. Apresentam um alto grau de iconicidade e uma grande correspondência com a realidade tangível, comunicação manual de tribos indígenas.

➤ Sistemas Manuais Pedagógicos caracterizam-se pela representação em gestos da língua falada. São produzidas mensagens com a estrutura linguística da fala, representando por gestos as palavras correspondentes. Surgem a partir da linguagem da comunidade surda. (Anzini e Deliberato, 2006; Basil, 1998)

Signos gestuais

- A Língua Gestual Portuguesa (LGP) é a língua através da qual grande parte da comunidade surda, em Portugal, comunica.
- É produzida por movimentos das mãos, do corpo e por expressões faciais e a sua receção é visual.
- Tem um vocabulário e organização próprios. Silva e Mesquita (2009)



Figura 5 - Alfabeto Manual LGP

- Como qualquer língua oral, a LGP possui variantes dentro do seu próprio país (idioma), alterando, de região para região.
- É um sistema em constante renovação e evolução: apresenta o fenómeno da dinâmica linguística. (Tetzchner e Martinsen, 2000)

A ter em conta com pessoas surdas:

- Falar de maneira clara pronunciando bem as palavras.
- Usar um tom normal de voz.
- Ser expressivo a falar.
- Não falar para o intérprete (se o houver), mas sim para a pessoa surda. (Silva e Mesquita, 2009)

Os Sistemas de Comunicação Alternativa e Aumentativa com ajuda, requerem a utilização de material ou equipamento exterior ao corpo do indivíduo que deles necessita, que são os sistemas tangíveis, fotográficos e gráficos.

Os Sistemas Tangíveis:

- Madeira ou plástico;
- Objetos reais, partes de objetos ou miniaturas;
- Permite discriminar sensações tácteis e visuais



Figura 6 - Fichas Premack (1971)



Figura 7 - Quadro Sistemas Tangíveis

Os Utilizadores são:

- Crianças pequenas com poucos parceiros de comunicação;
- Crianças com grandes limitações no modo de receber a informação;

Vantagens:

- Possibilidade de ver e tocar no objeto;
- Possibilidade de manusear e movimentar.

Desvantagens:

- Tamanho e dificuldade de transporte;
- Não é aceite enquanto sistema de comunicação.

(Tetzchner e Martinsen, 2002)

Os Sistemas Fotográficos:

- Fotografias a cores ou a preto e branco;
- Recortes de revistas.



Figura 6 - Sistemas Fotográficos - Fotografias



Utilizadores:

- Crianças pequenas;
- Deficiência mental.

Vantagens:

- Ajuda na organização do tempo e das rotinas;
- Ajuda a criança a perceber que pode intervir no meio.

(Tetzchner e Martinsen, 2002)

Figura 7 - Sistemas Fotográficos- Recortes de revistas

Os Sistemas Gráficos recorrem a signos.

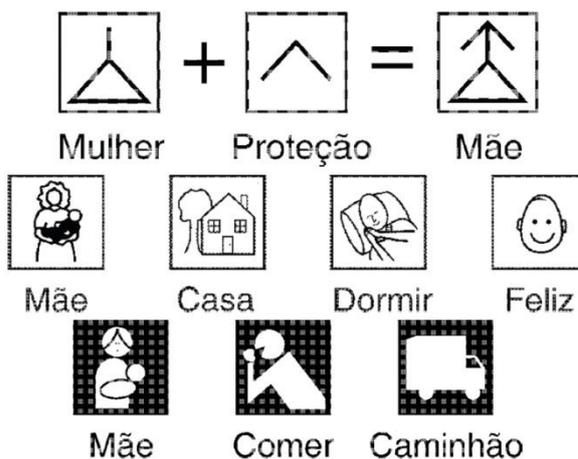


Figura 9 - Signos com legendas

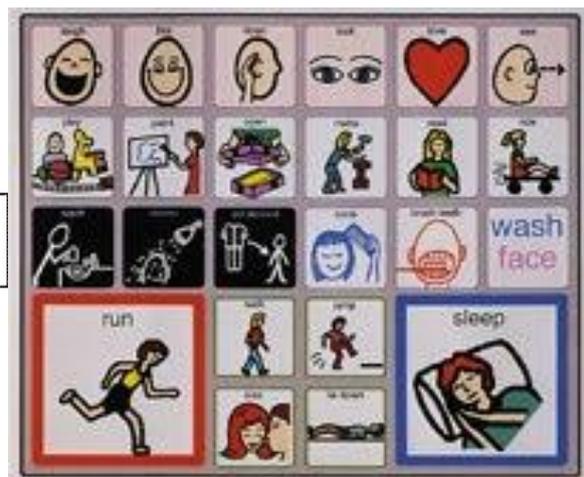


Figura 8 - Signos sem legendas

SAAC com ajuda

Sendo os SAAC um suporte à linguagem e rico ao nível do seu conteúdo, nasce a partir daí a nossa pergunta de partida.

Se alguns desses SAAC forem implementados no pré-escolar com crianças ditas “normais”, sem qualquer tipo de perturbações ao nível da linguagem e comunicação, serão promotores para um conhecimento e desenvolvimento precoce da linguagem e posteriormente da escrita?

Para estudarmos melhor estes sistemas devemos aprofundar o nosso conhecimento, fazendo uma pesquisa concisa a alguns SAAC, que pensamos poderem ser implementados no pré-escolar.

O Sistema Bliss é formado com cem signos básicos que possibilitam formar palavras novas, para as quais não existem signos específicos. Foi criado por Charles Bliss, com o objetivo de ser uma linguagem universal, nos anos 70 foi usada como um sistema de comunicação, em crianças (Ferreira, Azevedo e Ponte, 1998, Tetzchner e Martinsen, 2002).

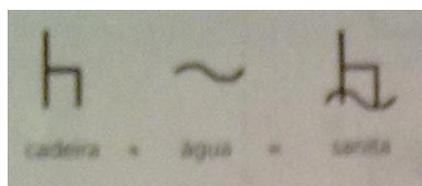


Figura 11 - Signos Combinados Sobrepostos

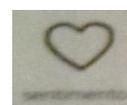


Figura 10 - Signo Simple

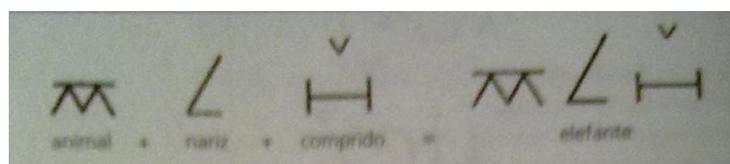


Figura 12 - Signos combinados sequenciados

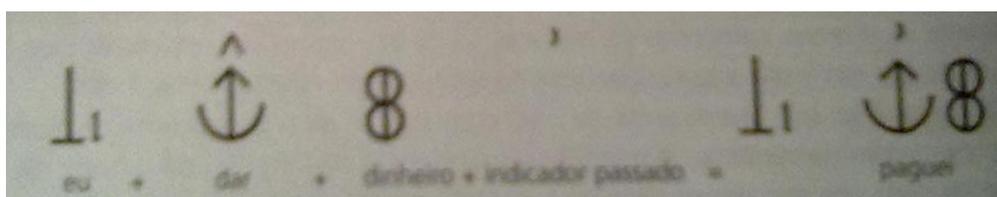


Figura 13 - Signos combinados mistos

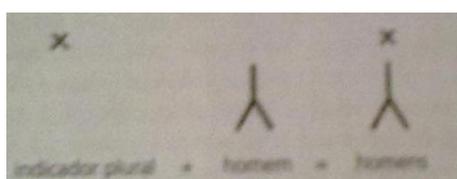


Figura 14 - Signos Indicadores /classificadores

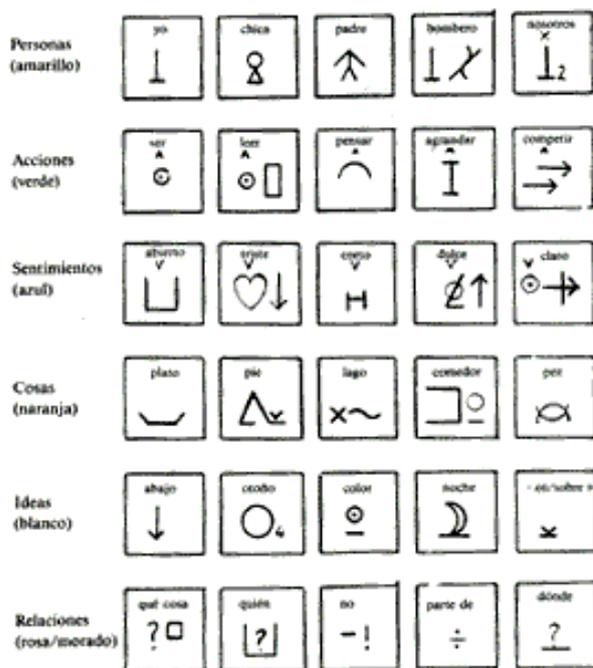


Figura 15 - Os signos segundo a chave de Fitzgerald

Permite a construção de frases:



Figura 16 - Signos a construir frases

Did you hear the loud thunder last night?

Ouviste o forte trovão na noite passada?

É o sistema gráfico mais avançado disponível para não falantes;

Utilizadores:

- Deficiência motora ou multideficiência;
- Atraso no desenvolvimento;
- Surdez;
- Afasia no adulto;

(mas com boa capacidade cognitiva e boa discriminação visual)

(Ferreira, Azevedo e Ponte, 1998; Tetzchner e Martinsen, 2002)

Vantagens: ajuda no desenvolvimento das capacidades de leitura.

Desvantagens: complexidade da combinação dos signos.

Símbolos pictográficos para a comunicação (SPC), (Roxana Mayer Johnson, 1981), surgiu da necessidade de se construir um suporte que facilitasse a aprendizagem de jovens que tinham dificuldades com o sistema Bliss, é o mais utilizado em Portugal (Ferreira, Azevedo e Ponte, 1998, Tetzchner e Martinsen, 2002). Existem cerca de 5000 signos, 3200 em Portugal;

Desenhos a negro sobre fundo branco ou de cor, algumas silhuetas e algumas palavras ou números, com o significado escrito por cima;



Figura 20 – Signo Pitográfico

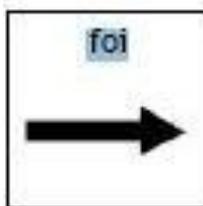


Figura 19 - Signo Pitográfico 2



Figura 21 - Sistema Pitográfico - Desenho

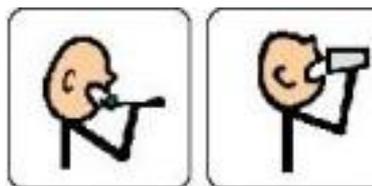


Figura 22 - Signo Pitográfico - Silhuetas



É possível construir frases;

Figura 24 - Figuras Agrupadas em seis categorias (chave de Fitzgerald)

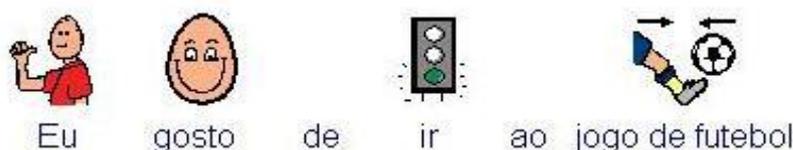
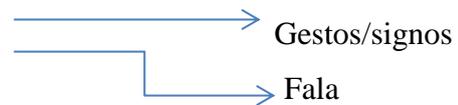


Figura 23 - Construir frases com Sistemas Pitográficos

Utilizadores: afasia; autismo e atraso mental; paralisia cerebral; acidentes vasculares;

Vantagens: fácil de desenhar ou reproduzir e pouco dispendioso; facilidade em diferenciar e apreender os signos; adaptado a todos os níveis etários; adaptável às necessidades do utilizador; (Ferreira, Azevedo e Ponte (1998), Tetzchner e Martinsen, 2002)

O sistema Makaton (Margaret Walker, Kathy Johnston e Tony Cornforyh, 1978) foi criado no Reino Unido no início da década de 70 para desenvolver a linguagem a deficientes mentais surdos. É um sistema bimodal



Caracterização:

- +-350 signos ou gestos e palavras (signos Rebus);
- gestos: língua gestual;

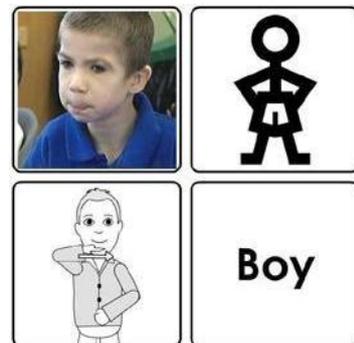


Figura 25 - Makaton - Símbolos



Figura 26 - Linguagem gestual

“Vocabulário Makaton” é aprendido em oito níveis;

Permite construir frases;

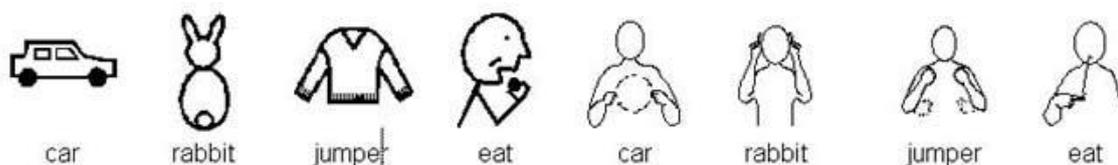


Figura 27 - Construção de palavras com signos

Utilizadores: indivíduos com perturbações do espectro do autismo; indivíduos deficientes mentais, ligeiros ou moderados, surdos e não surdos; crianças com perturbações específicas da linguagem; crianças com problemas de articulação; crianças gagas; crianças com problemas severos na articulação.

Vantagens: fácil de memorizar; pode constituir-se como um suporte para o currículo escolar; promove competências desde a pré-escrita à literacia.

Desvantagem: limitado.

7. Evolução da educação inclusiva

Descrição do Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação

“Uma educação inclusiva a partir da escola que temos.”

(retirado de um Seminário realizado a 11 de dezembro de 1998)

A Evolução da Educação Inclusiva

A educação inclusiva consiste no direito de todas as crianças (independentemente dos problemas, deficiências que possam ter, da cor, da sua cultura ou da sua religião) à plena dignidade como ser humano livre e igual.

Segundo a Carta Internacional dos Direitos Humanos – Declaração Universal dos Direitos do Homem (Adotada e proclamada pela Assembleia Geral na sua Resolução 217A (III) de 10 de Dezembro de 1948. Publicada no *Diário da República, I Série A*, n.º 57/78, de 9 de Março de 1978, mediante aviso do Ministério dos Negócios Estrangeiros), diz-nos que “Artigo 1.º – *Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.*”

Nesta perspetiva e só a partir dos anos 70 é que se começa a questionar e a pôr em causa a educação face à problemática das crianças com necessidades educativas especiais, inicia-se o processo de aproximação destes alunos às estruturas regulares de ensino, baseado em diferentes conceitos, quer ao nível da integração, igualização de oportunidades, e, finalmente a questão – a inclusão.

O ano de 1981, Ano Internacional das Pessoas com Deficiências, constitui um marco fundamental e crucial na mudança dos conceitos vigentes sobre a forma como é encarada a situação de pessoas com deficiências, bem como a sua própria educação, a que tem direito.

Esse ano trouxe “A Defesa do Princípio da Igualdade e das Oportunidades”, que visa alguns aspetos legais, aos diversos níveis, serviços e recursos acessíveis para todos. O objetivo

não era somente ajudar as pessoas com necessidades educativas especiais a adaptar-se aos requisitos impostos pela sociedade, mas a de modificar as estruturas sociais, de forma a responder às pessoas com problemas específicos.

Em 1990, a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (satisfação das necessidades básicas de aprendizagem), refere que *(devem ser tomadas medidas, de modo a garantir igualdade de acesso à educação de todas as categorias de pessoas com deficiências como parte integrante do sistema educativo)*”.

Em 1993, as Nações Unidas adotaram as “Normas sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiências”, e nelas estão incluídas diretivas que dizem respeito à educação e que defendem o direito que as crianças com deficiência devem *“receber o apoio de que precisam dentro das estruturas regulares de educação, bem como saúde, emprego e ação social”*.

Um outro aspeto que se pensa dever também ser clarificado e que leva muitas vezes a uma má interpretação é quando se fala no conceito de integração e inclusão, pois são dois conceitos diferentes e que são confundidos.

- O conceito de integração diz-nos que o processo pelo qual as crianças com necessidades educativas especiais são apoiadas de forma individual e com um programa vigente e inalterado da escola.
- O conceito de inclusão refere que compete à escola reestruturar os programas de forma a poder dar resposta adequada à diversidade dos alunos, quer sejam crianças com NEE ou não.

Todo e qualquer programa educativo deve ou deveria ser estruturado com base no nível do desenvolvimento de cada criança, para que todos, quer sejam crianças com NEE ou não, pudessem acompanhar e progredir, sem criar frustrações e baixa autoestima. Para isso, deveria haver um maior rigor na formação das turmas, para que estas pudessem ser o mais homogéneo possível e o nível do desenvolvimento pudesse também ser mais idêntico, para que tivessem a hipótese de progredir em simultâneo e que a criança com NEE não se sinta inferior às outras.

A Conferência de Salamanca em 1994, onde foi aprovada a Declaração de Salamanca, primeiro documento internacional a defender a inclusão escolar de estudantes com deficiência, foi um grande marco para a evolução dos princípios e das práticas em relação à educação de crianças com NEE, nela foi instituído o conceito de educação inclusiva, isto é, uma escola para todos. O princípio das escolas inclusivas

consiste em todos os alunos aprenderem juntos, independentemente das dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades de todos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, garantindo assim um bom nível de educação, através de currículos adequados, da boa organização escolar, de estratégias pedagógicas e de uma cooperação com as comunidades, sendo necessário um conjunto de apoios e serviços que satisfaçam a diversidade de necessidades especiais integradas na escola.

Para que a escola seja considerada inclusiva, é necessário que os currículos se adaptem às necessidades da criança e não vice-versa, consiste em organização, formação para todos os professores, a elaboração de estratégias dentro da sala de aula. A Direção da escola deve dar a possibilidade aos professores de aprenderem uns com os outros, criando-se uma cultura de aprendizagem e também promover a intervenção de alguns elementos dinamizadores, técnicos, etc.

8. Enquadramento legal (Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro)

Este diploma legal tem como grande desígnio a promoção da reorganização da educação especial em Portugal.

As escolas com orientação inclusiva devem ser organizações de aprendizagem, em permanente construção e movimento, abertas a todos, onde todos aprendem juntos, independentemente das suas dificuldades, encaram a tarefa educativa com base numa abordagem curricular.

A escola inclusiva reconhece que todo o aluno pode experimentar dificuldades em algum momento do seu processo de aprendizagem, estas deverão ser encaradas como uma fonte de conhecimento e de aperfeiçoamento das práticas educativas.

A educação inclusiva visa uma equidade educativa que garanta igualdade de acesso e sucesso. As práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade. Para isso deve existir uma mobilização de diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos.

A inclusão pressupõe a individualização e personalização das estratégias educativas enquanto método para promover competências universais que permitam a autonomia e acesso à cidadania plena por parte de todos.

Os apoios especializados nos diferentes níveis de educação e ensino visam criar condições para adequação do processo educativo às NEE dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e participação num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

Os objetivos da educação especial são: inclusão educativa e social; acesso e sucesso educativo; autonomia; estabilidade emocional; preparação para o prosseguimento dos estudos; preparação para a vida profissional; promoção da igualdade de direito.

A prossecução desses objetivos pressupõe a adoção de estratégias, utilização das TIC e outros recursos para apoio, a adaptação de conteúdos, instrumentos e processos, e por fim, a adaptação de procedimentos. Para que tudo se processe de acordo com os objetivos, são necessários apoios especializados.

Os encarregados de educação têm o direito e o dever de participar ativamente em tudo o que se relacione com a educação especial a prestar ao seu filho, acedendo a informação constante no processo educativo.

Quando os encarregados de educação não exerçam o seu direito de participação, cabe à escola desencadear as respostas educativas adequadas.

Quando os encarregados de educação não concordem com as medidas educativas propostas pela escola, podem recorrer, mediante documento escrito, no qual fundamentam a sua posição, aos serviços competentes do Ministério da Educação (ME).

Sempre que existe a suspeita de que um aluno necessita de uma resposta educativa no âmbito das NEE, deve ser feita a referenciação (Artigo 5º). Essa referenciação pode ser requerida por pais, docentes, profissionais da educação, etc. A referenciação para a educação especial é feita mediante o preenchimento de um documento de referenciação (*formulário de sinalização*) onde se explicitam exaustivamente as razões que levaram a referenciar a situação e se anexa toda a documentação relevante.

Para realizar a avaliação deve ser criada uma equipa pluridisciplinar para avaliar as NEE do aluno referenciado (professores, encarregados de educação, psicólogo, médico...), no sentido de: analisar informação disponível; definir o roteiro da

avaliação (decide o que é necessário avaliar, quem vai avaliar e como se avalia); proceder à avaliação; elaborar relatório técnico pedagógico.

Será então elaborado um Plano Educativo de Intervenção (PEI) (Artigo 8º). Este deverá estabelecer o perfil de funcionalidade da criança, fixando respostas educativas e formas de avaliação. Deverá ser formulado em modelo aprovado em Conselho Pedagógico (CP), que integra o processo individual do aluno, e responsabiliza os agentes educativos pela implementação das respetivas medidas educativas. Esse PEI deve ser revisto com a periodicidade necessária, de modo a implementar medidas e alterações adequadas ao desenvolvimento da criança.

Agentes educativos responsáveis pela elaboração do PEI são diferentes, de acordo com o grau de ensino. No caso do pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), é elaborado, conjunta e obrigatoriamente, pelo docente do grupo ou turma, pelo docente de educação especial e pelos encarregados de educação. No caso do 2º e 3º CEB é elaborado, conjunta e obrigatoriamente, pelo diretor de turma, pelo docente de educação especial e pelos encarregados de educação. É submetido à aprovação do conselho pedagógico e homologação pelo conselho executivo.

O responsável pela coordenação do PEI é o educador (pré-escolar), professor (1º CEB), ou diretor de turma (2º e 3º CEB).

A elaboração do programa educativo individual deve decorrer no prazo máximo de 60 dias após a referenciação dos alunos com NEE de carácter permanente.

O programa educativo individual constitui um documento de referência não sendo permitida a aplicação de qualquer adequação no processo de ensino e de aprendizagem sem a sua existência.

O ciclo de gestão do PEI pressupõe que este pode ser revisto a qualquer momento e, obrigatoriamente, no final de cada nível de educação e ensino e no fim de cada CEB. A avaliação deve ser contínua, e em cada um dos momentos de avaliação intercalar. No final do ano letivo é elaborado um relatório dos resultados obtidos com a aplicação das medidas estabelecidas no PEI. É elaborado um relatório conjunto que é submetido a aprovação pelo conselho pedagógico, que propõe as alterações necessárias ao PEI.

Sempre que os alunos apresentam NEE de carácter permanente que os impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo comum, deve a escola, três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória, complementar o PEI

com um Plano Individualizado de Transição (PIT), que promove a transição para a vida pós escolar, e capacita o aluno para o exercício de uma atividade profissional, promovendo a aquisição de competências sociais, bem como uma adequada inserção social, familiar ou ocupacional.

Na adequação do processo de ensino e aprendizagem, devem ser implementadas medidas educativas que promovam: apoio pedagógico personalizado; adequações curriculares individuais, no processo de avaliação; currículo específico individual; tecnologias de apoio.

O apoio pedagógico personalizado implica:

- Reforço das estratégias utilizadas na turma ao nível da organização, do espaço e atividades;
- Estímulo e reforço de determinadas competências necessárias à aprendizagem;
- Antecipação e reforço dos conteúdos lecionados no âmbito da turma;
- Reforço e desenvolvimento de competências específicas (ex.: Braille, língua gestual, desenvolvimento de competências funcionais, etc.).

As adequações curriculares individuais devem ser de modo a que:

- Não põem em causa o currículo comum ou as orientações curriculares;
- Podem ser introduzidas disciplinas ou áreas disciplinares específicas que permitam acesso ao currículo comum (Língua gestual, Braille, atividade motora adaptada, etc.);
- Introdução de objetivos e conteúdos intermédios em função das competências terminais de ciclo ou curso, das características de aprendizagem e dificuldades do aluno;
- Dispensa da atividade de difícil execução pelo aluno, exclusivamente quando o recurso a tecnologias de apoio não é suficiente para assegurar a sua participação.

No caso de alunos com NEE com Currículo Específico Individual (Artigo 20º), estes não estão sujeitos ao regime de avaliação e de transição de ano escolar característico do regime educativo comum. A avaliação processa-se de acordo com os critérios específicos definidos no PEI.

Relativamente a outros alunos com NEE de caráter permanente, a avaliação segue as normas vigentes para os diferentes níveis e anos de escolaridade, podendo, no entanto, proceder-se às adequações na avaliação e nos tipos de prova, instrumentos de

avaliação, condições de avaliação (formas e meios de comunicação, periodicidade, duração, local).

O currículo específico individual, substitui as competências definidas para cada nível de educação e ensino (Artigo 21º), mediante o parecer do conselho de docentes ou do conselho de turma. Pressupõe alterações significativas no currículo comum, a periodização de determinadas áreas curriculares ou determinados conteúdos, a eliminação de objetivos e conteúdos, bem como a introdução de objetivos e conteúdos complementares (comunicação, utilização de tecnologias de apoio, mobilidade, etc.) e eliminação de áreas curriculares.

O currículo específico individual inclui conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno. A seleção de competências deve ter como critério a sua aplicabilidade em contextos reais, a prioridade a atividades de cariz funcional (úteis para a vida presente e futura do aluno), a aprendizagem de competências realizada em contextos reais, bem como a preparação do processo de transição para a vida pós-escolar.

2ª PARTE – ENQUADRAMENTO EMPÍRICO, METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Capítulo I - Enquadramento empírico, metodologia de investigação

1. Opções metodológicas

“A investigação científica é um processo sistemático que permite examinar fenómenos com vista a respostas a questões precisas, que merecem uma investigação. É rigoroso e leva à aquisição de mais conhecimentos “ (Fortin, 1999, pág. 17)

O presente trabalho de investigação científica, como nos é referido pelo autor da supra citação, pretende aferir e encontrar respostas à nossa pergunta de partida. Por certo, depois de realizada a fundamentação teórica e com a ajuda da revisão literária, que de certo modo vai dar premissas para complementar e alargar o campo de conhecimentos e que enriquecem a formulação dos problemas.

Este estudo tem carácter descritivo- exploratório, é descritivo porque tem o objetivo de registar, analisar e correlacionar os factos sem os manipular ou por em causa. Exploratório pois através da recolha e pesquisa bibliográfica permite uma maior cumplicidade com o problema, ajudando a torná-lo mais explícito.

Neste processo de investigação foram utilizados e aplicados inquéritos por questionário a um grupo específico de amostra, ao presente estudo.

Segundo a autora:, “a Investigação científica serve para descrever acontecimentos, verificar dados ou hipóteses, predizer e controlar fenómenos. O rigor e a sistematização devem estar presentes em qualquer investigação. A descrição..., a verificação de hipóteses e a clarificação das relações entre os fenómenos são características da investigação.” (Fortin, 1999: 22).

No enquadramento empírico será apresentado o tipo de estudo efetuado, bem como os instrumentos para a obtenção de dados.

Será apresentado uma breve caracterização dos participantes, bem como descrição do meio e instituição onde esses exercem a sua atividade profissional.

2 Justificação do estudo

Este trabalho pretende averiguar o grau de conhecimento que os Educadores de Infância possuem relativamente aos SAAC, enquanto promotores da linguagem.

O nosso objetivo principal prende-se com a necessidade de encontrar uma resposta que valide a nossa pergunta de partida, ou pelo menos justifique a existência ou não desse conhecimento por parte dos docentes. Nesse sentido propomo-nos utilizar uma metodologia quantitativa, descritiva e exploratória, servindo-nos do uso de um inquérito.

Segundo Fortin, 1999, pág. 22, o método de investigação quantitativa consiste num processo baseado num sistema de recolha de dados observáveis e quantificáveis, ou seja, baseando-se na observação de factos concretos, acontecimentos que se encontrem independentes de quem investiga. Este método de investigação quantitativo caracteriza-se, segundo o autor acima referenciado, por observar, interpretar, descrever e quantificar os dados recolhidos, contribuindo para o desenvolvimento e validação dos conhecimentos, dando oportunidade de generalizar, antecipar, sem interferir na objetividade dos resultados obtidos, é referido ainda que na questão da metodologia, o investigador deve ser rigoroso e sistemático na sua investigação, e que na descrição a verificação e respetiva classificação têm papel importantíssimo em qualquer investigação.

Com esta metodologia formulamos perguntas abertas/fechadas, sendo duas questões abertas. Os inquiridos formam uma população muito restrita, sendo só Educadores de Infância, e o objetivo deste questionário consiste na interpretação das suas opiniões, pensamentos, atitudes perante as problemáticas em estudo, pretendendo-se com isso chegar a uma avaliação do seu conhecimento sobre os SAAC.

O presente estudo apresentar-se-á de modo descritivo e exploratório, de acordo com Fortin, 1999, pág. 196, os estudos descritivos cuja finalidade é a descoberta de relações... visam a exploração e a explicação de relações entre os fenómenos relativamente a uma população específica.”

Ainda relativamente à mesma autora a justificação da questão de investigação consiste em aferir, “... quais são os conhecimentos que ressaltarão deste estudo e qual a sua utilidade para a prática?” (Fortin, 1999, pág.69).

Deste modo, pretendemos descobrir e encontrar respostas à nossa pergunta de partida:

“Qual a importância dos SAAC no desenvolvimento da linguagem nas crianças no Jardim de Infância?”

“O investigador deve considerar o objetivo de estudo, a homogeneidade do fenómeno, as técnicas estatísticas utilizadas,... e a potência dos testes.” (Fortin, 1999, pág.213).

Como tal, recorreremos à utilização de um inquérito de respostas fechadas e abertas, em que os inquiridos dão as suas opiniões, que à posteriori serão analisadas e interpretadas com uma linguagem objetiva, de modo a não suscitar dúvidas. É importante frisar que o inquérito por questionário foi elaborado tendo em conta não só a questão problemática em causa, mas também os objetivos para o qual pretendemos encontrar respostas. Este inquérito determinará toda a atividade de investigação, sendo recolhidos dados junto dos Educadores de Infância, com o objetivo de averiguar o conhecimento relativamente aos SAAC.

Como é referido por Fortin, 1999, p. 168: “ O inquérito representa toda a atividade de investigação no decurso de qual são colhidos dados dados junto de uma população ou porções desta, a fim de examinar as atitudes, opiniões, crenças ou comportamentos destas populações”.

Como o estudo descritivo permite explorar, analisar as reações existentes entre as variáveis (variável independente e dependente), estabelecendo assim relações definitivas entre elas, possibilitando uma melhor compreensão do fenómeno e a verificação do modelo teórico.

Depois de termos concluído a fundamentação teórica relativamente à temática escolhida, que serviu de fio condutor da nossa pesquisa, da qual resultam a problemática em estudo, os respetivos objetivos, a verificação das variáveis e das hipóteses, deu-se início à etapa seguinte, que consiste no estudo empírico. Este é dividido em dois capítulos: o primeiro consiste na descrição, aplicação e apresentação de resultados obtidos; no segundo é apresentada a discussão dos resultados, tendo sempre em conta a preocupação de fazer referência à fundamentação teórica do respetivo trabalho.

O objetivo da investigação consiste em justificar os conceitos determinantes, tendo como finalidade a descoberta das relações antecedentes ao estudo, com a pretensão de explicar e explorar a conexão entre os conceitos.

O método quantitativo consiste em controlar e delimitar o problema de investigação, anulando os resultados estabelecidos por variáveis estranhas, permitindo quantificar as respostas obtidas no estudo descritivo.

O estudo descritivo pretende descrever os fenómenos, servindo-se dos métodos de colheita de dados, por intermédio de inquéritos, sendo estes classificados como estudo descritivo.

Segundo Fontin, (1996, pág. 322), o método quantitativo: “... *Constitui um processo dedutivo pelo qual os dados numéricos fornecem conhecimentos objetivos, no que concerne às variáveis em estudo*”.

Ao utilizarmos a investigação quantitativa, conseguimos descrever, verificar a ligação entre as variáveis, dando a oportunidade de examinarmos as alterações entre a variável dependente e a independente...

Segundo Fortin, pág. 110, “*O objetivo é um enunciado declarativo que precisa as variáveis chave, a população alvo e a orientação da investigação*”.

3. Questão de investigação – pergunta de partida

A linguagem é uma das aquisições mais importantes e complexas do ser humano, logo, compete aos Educadores de Infância estimular o desenvolvimento da linguagem de todas as crianças,...” esbatendo assimetrias e proporcionando as bases para um futuro sucesso escolar. Sim-Sim, 2008, pág.9.”

Ao estimular precocemente a linguagem desenvolvem-se competências comunicativas ricas que irão ao mesmo tempo proporcionar aprendizagens enriquecedoras em todas as áreas do desenvolvimento. Todavia, para desenvolvermos este trabalho de investigação, temos associado a ele a pergunta de partida “Qual a importância dos SAAC no desenvolvimento da linguagem nas crianças no Jardim de Infância?”, à qual pretendemos dar resposta, tendo em conta as hipóteses levantadas.

Segundo Fortin, pág. 70, “*Formular um problema de investigação consiste em elaborar uma questão de investigação através de uma progressão lógica de argumentos e de factos, relativo à sua situação problemática*”

Seguidamente, para obtermos resposta à nossa pergunta de partida serão apresentadas as seguintes questões de investigação que segundo a autora “Fortin, 1999,

pág.101...são permissas sobre os quais se apoiam os resultados de investigação,... e que incluem uma ou duas variáveis que serão descritas e a população a estudar”.

3.1 Problemática

- Quais são os benefícios dos Sistemas Aumentativos e Alternativos da Comunicação (SAAC), no desenvolvimento da linguagem nas crianças no Jardim de Infância?
- Qual a importância dos SAAC como estímulo da linguagem nas crianças no Jardim de Infância?

3.2. Objetivo geral

O objetivo de um estudo de acordo tal como Fortin, 1999, pág.100 indica o porquê da investigação. É um enunciado declarativo que especifica as variáveis-chave, a população alvo e a orientação da investigação.” E ainda, “O objetivo pode tratar-se de explorar, identificar, descrever, explicar, ou prever tal ou tal fenómeno.pág.40”

Será apresentado seguidamente o objetivo geral de estudo desta investigação:

Reconhecer a importância dos Sistemas Aumentativos e Alternativos da Comunicação no desenvolvimento da linguagem das crianças no Jardim de Infância.

3.3. Objetivos específicos

- Certificar se os Sistemas Aumentativos beneficiam a linguagem das crianças no Jardim de Infância.
- Corroborar se os Sistemas Alternativos beneficiam a linguagem das crianças no Jardim de Infância.
- Aferir se os Sistemas Alternativos e Aumentativos beneficiam a linguagem das crianças no Jardim de Infância.
- Descrever a importância dos SAAC no contexto de Jardim de Infância.
- Reconhecer se a introdução dos SAAC no Jardim de Infância serão promotores da linguagem das crianças.

- Comprovar se os SAAC devem fazer parte do currículo dos Cursos Superiores de Educação.
- Descobrir o grau de conhecimento que os Educadores têm relativamente aos SAAC

4. Caracterização dos participantes do estudo/amostra

“A descrição da população e da amostra favorece uma boa ideia sobre a eventual generalização dos resultados. As características da população definem o grupo de sujeitos que serão incluídos no estudo, e precisam os critérios de seleção” (Fortin, 135).

A autora quer com isto dizer que a escolha dos sujeitos, o método e o tamanho da amostra, são fatores determinantes para a obtenção de resultados significativos no campo da estatística.

No decorrer da fase de concetualização deste trabalho, formulou-se o problema de investigação que serviu de base ao nosso estudo. Não consideramos somente o conceito em estudo mas também as fontes de dados ligados a esse mesmo conceito, ou seja, a escolha da população alvo, em relação à qual se realizará o nosso estudo, no que concerne à amostragem, diz respeito a um grupo restrito de pessoas com habilitações literárias no âmbito da Educação de Infância, que são incluídas no nosso estudo como fonte de obtenção de dados.

A população alvo do nosso estudo é limitada à região de Lisboa, em particular da freguesia do Lumiar. Foram referenciados 50 inquiridos, só 30 responderam ao inquérito.

4.1. Género

Género	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Masculino	0	0
Feminino	30	1

Tabela 1 “Sexo do inquirido”

Os inquiridos são todos do sexo feminino,

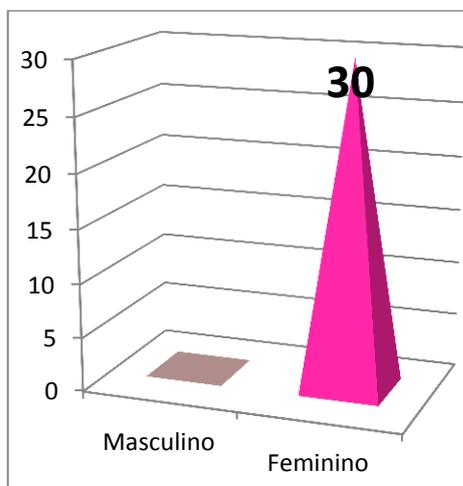


Gráfico 1 - "Sexo do inquirido"

4.2. Idade

Idade	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
25 ou menos	6	20%
25 a 35	18	60%
36 a 45	6	20%
45 ou mais	0	0%

Tabela 2 - "Idade"

Em termos estatísticos, seis (20%) dos inquiridos têm a idade compreendida entre os 36 e os 45 anos, com o mesmo valor percentual surgem os indivíduos com idade igual ou inferior a 25 anos. Os restantes indivíduos da nossa amostra têm idade compreendida entre os 25 e os 35 anos.

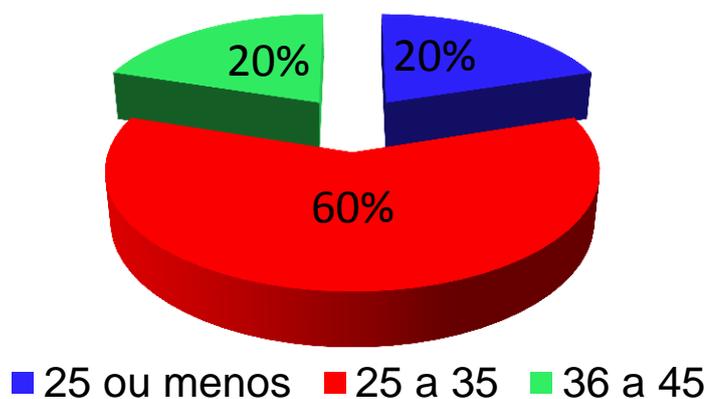


Gráfico 2 - "Idade"

4.3. Tempo de serviço

Tempo de Serviço	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
0 a 5 anos	12	40%
6 a 10 anos	12	40%
11 a 20 anos	6	20%

Tabela 3 - “Tempo de Serviço”

Relativamente ao tempo de serviço as Educadoras inquiridas apresentam uma razoável experiência profissional, seis (20%) possuem entre 11 e 20 anos de serviço, doze (40%) entre 6 e 10 anos, enquanto que as restantes doze (40%) têm menos de 5 anos.

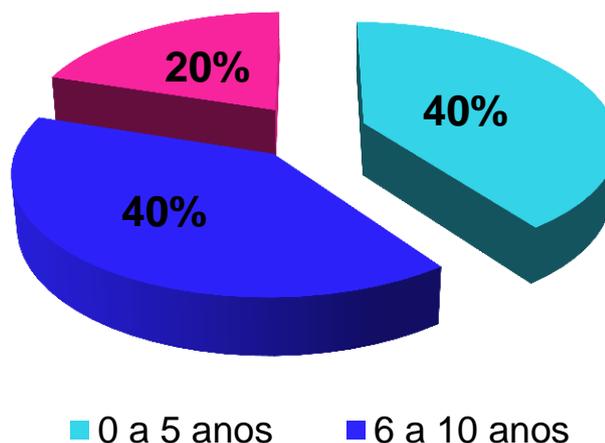


Gráfico 3 - “Tempo de Serviço?”

4.4. Formação Académica

Formação Académica	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Bacharelato	2	7%
Licenciatura	18	60%
Pós-graduação	3	10%
Mestrado	7	23%

Tabela 4 - “Formação Académica?”

Relativamente à formação académica, a maioria das inquiridas apresenta um nível de escolaridade bastante elevado, sete (23%) têm Mestrado, dezoito (60%) Licenciatura, sendo que três (10%) possuem um Pós Graduação. Só duas (7%) têm o equivalente a Bacharelato, sendo que estamos a falar de inquiridas que têm muitos anos

de serviço, numa altura em que a habilitação Profissional exigida para o exercício dessas competências ainda não correspondia à Licenciatura.

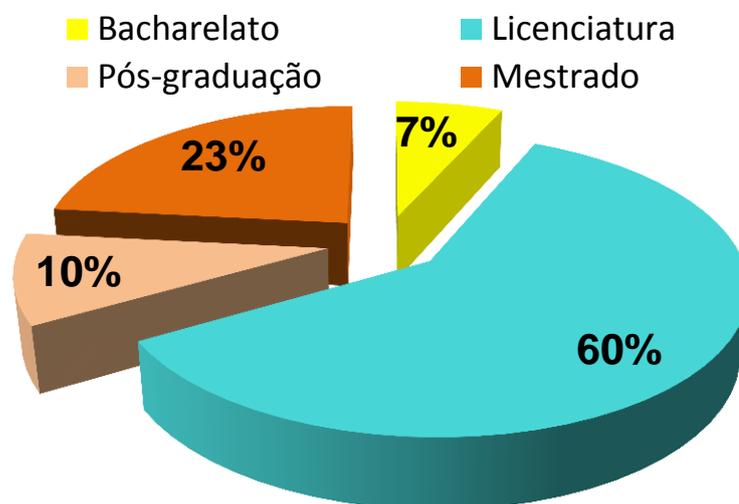


Gráfico 4 - "Formação Académica?"

5. Caracterização do meio

Segundo Fortin, (1999, pág. 132), “Os estudos conduzidos fora dos laboratórios tomaram o nome de Estudos em Meio Natural, o que significa que eles se efetuam em qualquer parte, fora de lugares altamente controlados, como são os laboratórios. O investigador define o meio onde o estudo será conduzido e justifica a sua escolha.”

De acordo com a citação mencionada, é de todo importante que o investigador faça a caracterização do meio onde se desenrola a sua ação investigativa, de modo a compreender melhor a realidade dos factos inerentes ao seu estudo.

O meio fornece diretrizes, de todo muito preciosas, no campo da investigação. Desta forma será descrita de seguida uma breve caracterização do meio onde está inserida a amostra da presente investigação.

5.1. O Paço do Lumiar e uma perspectiva histórica

A presença do homem nestas terras remonta à Pré-História. A existência de um paço é um elemento histórico que se situa no reinado de D. Afonso III, apesar de já não existirem vestígios desse paço.

Existe um palácio edificado nos fins do século XVIII por D. Francisco de Noronha e adquirido posteriormente pelo Marquês de Faial, que hoje é o Museu do Traje.

O Largo do Paço fica entre os números 22 e 26 da Rua Direita, ao Lumiar, onde ainda hoje existe aquela que foi a casa de campo do avô de D. Afonso Sanches.

O local verdadeiro do desaparecido Paço situa-se na Rua Direita nº 9, onde se situa o Palácio que foi do Visconde do Paço do Lumiar, onde hoje é o Real Colégio de Portugal.

A designação “Paço do Lumiar” começou quando esse edifício, e a quinta que lhe pertencia, foram confiscados pela coroa. Parcelada a quinta, passou-se ao processo de povoamento do sítio, constituindo-se em redor do terreiro em frente ao primitivo Paço, e para a esquerda até ao Largo de S. Sebastião, um característico núcleo residencial, ainda hoje isolado entre as Quintas: das Hortências e dos Azulejos.

Passados os Largos Padre Augusto Gomes Pinheiro e S. João da Mata, no nº 13, situa-se a casa onde faleceu Cesário Verde. No Largo S. João da Mata situa-se a Ermida de S. Sebastião, do início do século XVI, cuja capela mor é rica em azulejos, painéis e pinturas. Nesse mesmo Largo, no nº 8, está o Palácio de S. Cristóvão do Século XVIII, hoje Instituto Rainha D. Leonor, no nº 2 está a Quinta de S. Sebastião.

Na Estrada do Lumiar, no nº 46, é a Quinta N^a. S^a. da Paz, onde funciona uma escola, mais adiante encontram-se belas quintas, à direita a que foi de Ricardo Covões, hoje LNETI (Laboratório Nacional de Engenharia Tecnológica e Industrial), à esquerda ficava a Quinta Nova, hoje um moderno bairro residencial.

6. Objetivo do Estudo

Na pesquisa literária foi possível observar que a linguagem das crianças, desde o nascimento até a entrada no 1º ciclo do ensino básico, requer estímulos, estratégias e atitudes que promovam o seu desenvolvimento, e que compete ao educador estar atento, de forma a desenvolver um trabalho o mais precocemente possível. Não obstante, é de todo fulcral que em contexto escolar a criança se sinta motivada para participar em todas as atividades, principalmente naquelas que são inerentes às questões da linguagem. Nesta linha de pensamento, achamos pertinente o seguinte:

- Aprofundar o conhecimento sobre o desenvolvimento da linguagem e a sua especificidade;
- Averiguar se todos os educadores têm conhecimento do que são os SAAC;
- Verificar a grande importância dos SAAC no desenvolvimento da linguagem.

7. O Desenho de investigação

“O desenho é um conjunto de diretivas associadas ao estudo escolhido. Tem por objetivo controlar as potenciais fontes de enviesamento, que podem influenciar os resultados do estudo. Fortin, pág.132”.

No entendimento da autora, o desenho de investigação consiste num plano lógico elaborado pelo investigador, que visa obter respostas válidas às questões ou às hipóteses formuladas, possibilitando assim ao investigador retirar conclusões claras e verdadeiras.

“O Desenho de investigação comporta decisões importantes..., para reduzir, ou mesmo eliminar o maior número possível de ameaças à validade” (Fortin, pág.132).

Neste processo e servindo como elemento do desenho desta investigação, foi elaborado e aplicado um inquérito por questionário a um grupo específico de amostra, respeitando um princípio lógico, foi composto por 15 questões fechadas/abertas, 4 delas referentes a dados sociodemográficos dos inquiridos, as restantes 11 relativas à experiência e às suas opiniões no âmbito da problemática em estudo.

Depois de efetuada a aplicação do questionário, fez-se a análise e interpretação dos dados obtidos que serão apresentados no decorrer deste documento.

Por conseguinte, foram entregues 50 questionários, alguns por mão própria outros por via email, destes obteve-se retorno de 30, dos quais só 7 foram preenchidos na totalidade. Chagamos assim a uma amostra relativamente reduzida de inquiridos. Pensamos que isso não irá por em causa a qualidade e a utilidade dos resultados, visto que os Educadores de Infância que efetuaram o devido preenchimento dos inquéritos revelaram conhecimento relativamente aos SAAC, que nos permitem chegar a interpretações e conclusões muito válidas..

8. Hipóteses e Variáveis

Segundo Fortin (1999, p.p. 101), "O objetivo do estudo visa a verificação da teoria, o investigador formula uma hipótese a partir de uma proposição teórica, que é verificada com a ajuda de testes estatísticos a fim de rejeitar ou confirmar a sua hipótese".

Podemos ter em consideração que a hipótese pode ser supostamente a resposta ao problema a ser investigado, que depois da pesquisa científica é um princípio que se forma e que através da ajuda de testes estatísticos vai permitir rejeitar ou confirmar, como refere, a autora Fortin p.p. 102:

“Uma hipótese é enunciado formal das relações previstas entre duas ou mais variáveis. É uma predição baseada na teoria ou numa porção desta”.

A autora quer dizer com isso que, uma hipótese traduz a relação entre uma variável independente e uma dependente.

Segundo “ Fortin,1999, pág.37, A variável independente é a que o investigador manipula num estudo experimental para medir o seu efeito na variável dependente.”

Então a variável independente supostamente determina, influencia ou causa mudança do valor da variável dependente, significa que, o investigador para verificar um possível resultado pode manipular a variável independente.

A autora refere ainda que “A Variável dependente é a que sofre o efeito esperado da variável independente: é o comportamento, a resposta ou resultado observado que é devido à presença da variável independente.”

Podemos concluir que a variável dependente traduz-se por os conceitos serem explicados ou descobertos sob a influência da variável independente, que determinará

ou afetará a mesma, com esta relação forma a base da predição que se expressa pela seguinte formulação de hipóteses:

“As hipóteses são a base da expansão dos conhecimentos quando se trata de refutar uma teoria ou de a apoiar. Uma hipótese é um enunciado formal de relações previstas entre duas ou mais variáveis... que são observáveis, mensuráveis e que podem ser analisadas estatisticamente.” (Fortin, 1996, pág.102, 103)

Tendo em linha de conta esta definição, elaborámos as possíveis hipóteses para o plano de investigação.

Hipótese 1: A utilização dos SAAC no jardim-de-infância facilita o desenvolvimento da linguagem oral nas crianças:

VI: A utilização dos SAAC no jardim-de-infância.

VD: O desenvolvimento da linguagem oral nas crianças.

Hipótese 2: O conhecimento de alguns SAAC promove o desenvolvimento precoce da linguagem das crianças no jardim-de-infância.

VI: O conhecimento de alguns SAAC.

VD: O desenvolvimento da linguagem oral das crianças no jardim-de-infância.

Hipótese 3: Uma intervenção precoce através do uso dos SAAC, influencia o desenvolvimento da linguagem das crianças sem PL no Jardim de Infância.

VI: Uma intervenção precoce através do uso dos SAAC.

VD: O desenvolvimento da linguagem das crianças sem PL no Jardim-de-Infância.

9. Instrumentos de investigação

A recolha de dados do nosso estudo foi realizada por meio de um questionário, de auto-resposta. Segundo Fortin, (1999, pág. 263), ” O questionário é um método de colheita de dados, destinado a obter respostas escritas a um conjunto de questões por parte dos sujeitos”.

Podemos dizer que o questionário é um instrumento de medida em que os objetivos do estudo, com as variáveis, são quantificáveis nestas. O questionário ajuda o investigador a organizar, a controlar os dados, permitindo que as informações sejam colhidas de forma rigorosa (Fortin, 1999, pág. 263).

A razão que nos levou à escolha deste instrumento com vista à obtenção de dados que possibilite o êxito favorável dos objetivos deste estudo, traduz-se em algumas vantagens, destacamos a facilidade em ser utilizado em simultâneo junto com um vasto número de participantes num curto espaço de tempo, nas diversas regiões, permitindo a obtenção de mais informações, também por ser um instrumento menos dispendioso e de carácter anónimo. Segundo a autora supra citada, o questionário permite que as pessoas se sintam mais seguras devido ao anonimato das respostas, dando a liberdade de exprimirem as suas opiniões que considerem mais pessoais. Outra vantagem tem a ver com a uniformidade das questões, apresentando-se de igual forma para todos os sujeitos, as suas opiniões não são influenciáveis pelo investigador (Fortin, 1999).

O questionário é constituído por quinze perguntas das quais quatro referem-se aos dados socio demográficos, as restantes à experiência e opiniões no que concerne à programática. É composto por perguntas fechadas, questões de escolha múltipla, apresentadas por ordem decrescente e por perguntas abertas.

O questionário (em anexo) utilizado para o nosso estudo é constituído por duas partes, a primeira pretende recolher dados que caracterizam a população alvo da amostra, a segunda analisa o grau de conhecimento e a importância atribuída aos SAAC, como promotores da linguagem no jardim-de-infância.

A população alvo do nosso estudo é constituída por Educadoras de Infância que lecionam em Jardins de Infância na Freguesia do Lumiar, Distrito e Concelho de Lisboa.

10. Aplicação dos instrumentos

A base de recolha de dados para a aplicação dos instrumentos a aplicar para o presente estudo, corresponde a um inquérito por questionário que foi distribuído na freguesia do Lumiar, a uma amostra constituída por 50 Educadoras de Infância.

Os inquéritos foram distribuídos através de meios eletrónicos (mail), por mão própria, e também por colegas que levaram para entregar a outras Educadoras de Infância.

Essa entrega foi feita durante o mês de dezembro de 2012, tendo a respetiva recolha decorrido entre os meses de janeiro e fevereiro de 2013. Da amostra total de 50 Educadoras só 30 procederam à respetiva entrega. Foram realizadas várias diligências no sentido de conseguir uma maior adesão, no entanto alguma falta de vontade em colaborar, bem como o facto de o tempo estar a decorrer, levou a que se considerasse como amostra final do nosso estudo os 30 inquéritos entregues.

“As escalas de medida são formas de atualização... compostas por um conjunto de enunciados tendo uma relação lógica ou empírica... são formas de autoavaliação compostas de vários elementos destinados a medir um conceito ou uma característica em estudo. É atribuído um valor numérico à posição que o sujeito escolheu, numa escala os participantes indicam o seu grau de acordo ou de desacordo em relação à opinião emitida no enunciado.” (Fortin,1999, pág.256 e 264).

Tendo em linha de conta ao que a autora supra citada refere, a aplicação dos instrumentos do presente estudo será feita através de uma escala gráfica e de enumeração, a nossa escolha para este tipo de escalas deve-se ao facto de serem de fácil construção e de simples leitura.

“A escala gráfica é a forma mais elementar de medida...Consiste numa série ordenada de categorias das variáveis,...é atribuído um valor numérico a cada categoria... podem ser utilizadas para avaliar diversas situações”. (Fortin,1999, pág.256).

Capítulo II - Apresentação, análise e interpretação dos resultados

1. Apresentação dos resultados

Aquando da apresentação e interpretação dos resultados, há que ter em linha de conta que,

“ Os resultados provêm dos factos observados no decurso da colheita dos dados; estes dados são analisados e apresentados de maneira a fornecer uma ligação lógica com o problema de investigação proposto. A diversidade dos estudos e dos resultados não pode conduzir a um único método de apresentação,... apresentar os resultados consiste em fornecer todos os dados pertinentes relativamente às questões de investigação ou às hipóteses formuladas. O investigador deve apresentar os resultados sob a forma narrativa... que ele reproduziu nos quadros. A interpretação dos resultados far-se-á através de uma discussão” (Fortin, 1999, pág. 330).

Seguindo o raciocínio da autora, após ter sido efetuada a recolha de dados deu-se início à sua análise, na qual recorreremos à apresentação dos resultados sob a forma de tabelas e gráficos, que julgamos serem um excelente meio de fornecer a informação, sendo que desse modo a compreensão dos dados é simplificada, de fácil leitura, permitindo ainda uma interpretação clara e concisa. A sua descrição seguirá a mesma ordem das questões, tal qual como se apresentaram no inquérito por questionário. Deste modo iremos proceder à apresentação dos dados obtidos no âmbito do tratamento estatístico efetuado, com base numa análise estatística descritiva.

Fortin, 1999, pág.330, ”... na análise descritiva dos dados quantitativos dão uma ideia dos resultados uma vez reagrupados... e podem ser expressos por ordem de grandeza ou à escala ordinal.”

2. Análise e interpretação de resultados

De acordo com Fortin, (1999, pág.343), para que os resultados da investigação tenham sentido “O investigador deve justificar as suas interpretações e as tentativas de explicação que decorrem das semelhanças ou diferenças com outros estudos científicos.”

Segundo a autora, a generalização dos resultados a outros contextos e a análise da sua importância devem fazer parte da discussão dos resultados.

Desta forma iremos proceder à discussão dos dados, sendo que o principal objetivo desta dissertação corresponde à outorga do grau de Mestrado, consistindo em aferir se os SAAC são importantes para o desenvolvimento da linguagem da criança no Jardim de Infância.

Qual o grau de conhecimento sobre os SAAC

Sabe o que são SAAC	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Sim	7	23%
Não	23	77%

Tabela 5 - “Sabe o que são Sistemas Alternativos e Aumentativos da Comunicação (SAAC)?”

A quinta questão diz respeito ao grau de conhecimento sobre os SAAC, “Sabe o que são os SAAC?”.

Somente sete (23%) das inquiridas responderam afirmativamente. Todas as inquiridas que responderam não conhecer os SAAC concluíram o seu inquérito nesta questão, não prosseguindo o preenchimento.

Esta questão permite observar de modo inequívoco o grande desconhecimento sobre a existência e objetivos dos SAAC.

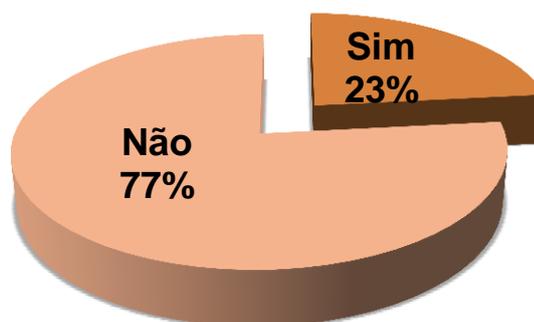


Gráfico 5 - “Sabe o que são Sistemas Alternativos e Aumentativos da Comunicação (SAAC)?”

Qual Grau de importância dos SAAC no desenvolvimento da linguagem no Jardim de Infância?

Grau de importância SAAC	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Bastante	5	71%
Muito	2	29%

Tabela 6 - “Indique o Grau de importância dos SAAC no desenvolvimento da linguagem no Jardim de Infância.”

A partir da resposta seis a amostra reduziu-se ao grupo de sete inquiridas que, tendo em conta a resposta à questão anterior, deram continuidade ao preenchimento do inquérito.

Nesta sexta questão pretendia-se aferir a opinião junto de Educadoras de Infância, sobre: “Qual o grau de importância dos SAAC?”.

Todas as inquiridas valorizaram os SAAC, sendo sintomático que quem tem conhecimento sobre esta problemática atribuiu-lhe um grau de importância bastante elevado, ressaltando daqui a grande mais-valia da sua utilização.

Das inquiridas que responderam a esta questão duas (29%) deram muita importância à utilização dos SAAC, tendo as restantes atribuído bastante importância.

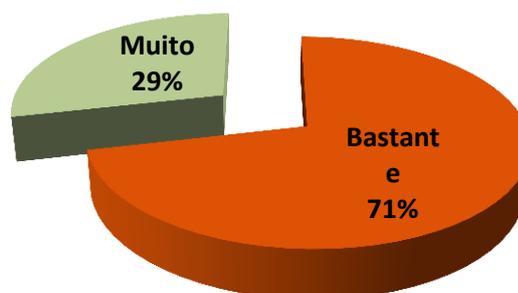


Gráfico 6 - “Indique o Grau de importância dos SAAC no desenvolvimento da linguagem no Jardim de Infância”

Questão sobre o conhecimento de algum SAAC

Esta questão pretende avaliar o conhecimento relativamente a alguns SAAC, “Tem conhecimento de algum SAAC que facilite a linguagem no Jardim de Infância?”

Relativamente a esta questão todas as educadoras responderam afirmativamente, o que se revelou de grande utilidade na avaliação dos resultados,

relativamente às questões que se seguiam, dada a notória experiência de algumas em lidarem com os SAAC.

Já utilizou algum SAAC?

Já utilizou algum SAAC	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Sim	3	43%
Não	4	57%

Tabela 8 - “Já utilizou algum deles – Se a sua resposta for Sim diga em que situações”

Nesta questão só três inquiridas responderam que sim.

Duas das respostas foram muito sucintas, uma delas referencia somente que utilizou como estratégia para contar histórias, outra refere que usou em crianças com problemas ao nível da linguagem, referindo também usar com crianças ditas “normais”.

Uma das respostas foi mais completa, referiu “*Utilizo frequentemente, não apenas para crianças com NEE pois podemos tirar partido destes recursos com toda a turma. Uso para estimular o desenvolvimento da linguagem através da descrição de imagens, para desenvolver o raciocínio lógico descrevendo imagens e organizando-as segundo uma sequência temporal*”

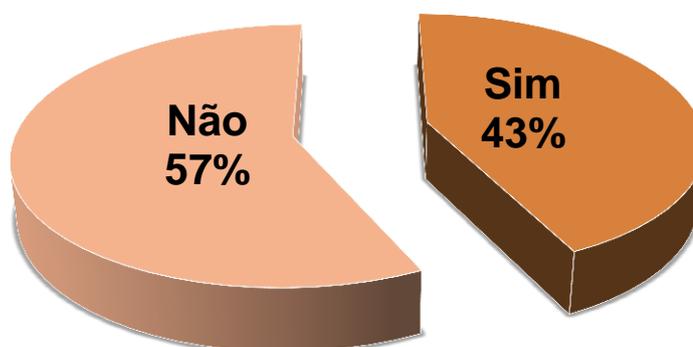


Gráfico 8 - “Já utilizou algum deles – Se a sua resposta for Sim diga em que situações”

Qual o SAAC que valoriza mais?

Qual SAAC valoriza mais	Inquérito 1	Inquérito 2	Inquérito 3	Inquérito 4	Inquérito 5	Inquérito 6	Inquérito 7	Valorização
SPC	1	1	1	1	1	1	1	1,00
Fotográficos	4	2	2	0	2	2	2	2,33
Gráficos	2	4	0	0	3	0	3	3,00
BLISS	3	3	4	0	0	3	0	3,25
MAKATON	0	0	3	0	4	4	4	3,75

Tabela 9 “Já utilizou algum deles? – Se a resposta for sim diga em que situações”

Depois de ter sido dada uma resposta afirmativa, relativamente ao conhecimento sobre alguns SAAC, foi solicitado, no decorrer da mesma questão, que as inquiridas fizessem referência a alguns desses Sistemas, que considerem facilitadores da linguagem no Jardim de Infância.

Após a realização da respetiva tabela de valores, de acordo com as respostas dos inquéritos, conclui-se que todas as inquiridas fizeram referência aos SPC como sendo o mais importante.

Os SAAC Fotográficos foram, em termos gerais, os segundos mais valorizados, das seis inquiridas que preencheram toda a grelha, todas consideraram importantes estes Sistemas, quatro colocam-nos com valorização 2, só uma os considera menos valorizados.

Os SAAC Gráficos surgem como os terceiros em termos de valorização por parte das inquiridas. Das sete inquiridas, quatro consideram os Gráficos importantes, uma atribui valorização 2, duas valorizam com 3 e uma com 4.

Os SAAC BLISS surgem na quarta posição nesta questão. Quatro inquiridas consideram os Bliss importantes, sendo que três delas atribuem uma valorização 3 e só uma atribui um valor 4.

Os SAAC MAKATON surgem como os menos valorizados na nossa tabela de análise. Das quatro inquiridas que atribuíram importância a este Sistema, só uma não lhe atribuiu a valorização 4, ficando-se pelo 3.

Pode-se concluir da análise destes resultados, que os SPC obtiveram, de modo incontestável, a melhor valorização. Esta situação está perfeitamente enquadrada com as opiniões dos autores.

Segundo Tetzchner e Martinsen, (2000), os símbolos Pitográficos para a Comunicação (SPC) são os mais usados em Portugal. São signos caracterizados por

desenhos a negro sobre fundo branco, ou de cor, com algumas silhuetas, sempre acompanhados com o significado, escrito por cima. SPC, segundo o mesmo autor, têm a vantagem de serem adaptáveis a todos os níveis etários, de fácil apreensão e pouco dispendiosos, são simples de desenhar e reproduzir.

É, por certo, devido a essas características que as inquiridas se referem de modo tão valorizador aos SPC.

Alguma vez trabalhou com crianças com perturbações da Linguagem?

Já trabalhou com crianças com PL	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Sim	3	43%
Não	4	57%

Tabela 10 “Alguma vez trabalhou com crianças com Perturbações da Linguagem?”

Nesta questão é perguntado às inquiridas se “Alguma vez trabalhou com crianças com perturbações da Linguagem?”.

Três das inquiridas (43%) responderam afirmativamente, enquanto que as restantes quatro (57%) afirmaram nunca terem tido experiências a trabalhar com crianças com Problemas ao nível da Linguagem.

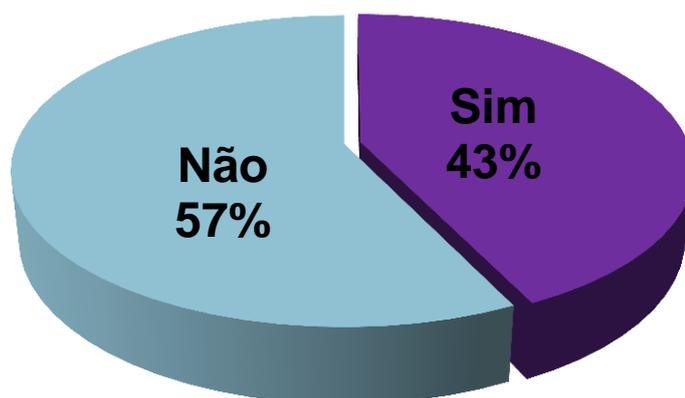


Gráfico 10 “Alguma vez trabalhou com crianças com Perturbações da Linguagem?”

Quais as dificuldades sentidas ao trabalhar com crianças com PL

Valorização das maiores dificuldades das crianças com PL	Inquérito 1	Inquérito 2	Inquérito 3	Inquérito 4	Inquérito 5	Valorização
Emocional	1	1	0	1	2	1,25
Socialização	2	4	1	2	1	2
Cognitivo	3	3	0	3	3	3
Expressões	4	2	0	4	4	3,5

Tabela 11 “Quais as dificuldades sentidas ao trabalhar com crianças com PL?”

Relativamente à questão 11 “Quais as dificuldades sentidas ao trabalhar com crianças com PL?”, podemos aferir que, as inquiridas referem que as maiores dificuldades sentidas são ao nível emocional, de seguida, com um número significativo temos a socialização, sendo as expressões e o cognitivo, de menor grau de dificuldade. Para complementar esta questão fazemos referência à autora Vânia Peixote, pág.62 e 63, que nos diz, “Estas crianças com problemas de linguagem muitas vezes evidenciam mais tarde também problemas de comportamento e dificuldades de adaptação psicossocial. As capacidades comunicativas da criança afetam negativamente a sua performance educacional, emocional, social (Nelson, 2006). Logo é de todo importante que se criem ambientes linguísticos estimulantes no Jardim de Infância para colmatar as dificuldades e assim possibilitar um desenvolvimento linguístico e emocional o mais equilibrado possível”.

Em situação de aprendizagem, como estimula a interação comunicativa da criança com PL

Na aprendizagem como estimula interação comunicativa em crianças com PL	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Incentiva a falar mais que as outras	4	80%
Incentiva do mesmo modo que qualquer um	1	20%
Incentiva menos que os outros	0	0%
Nunca incentiva	0	0%

Tabela 12 “Em situação de aprendizagem como estimula interação comunicativa da crianças com PL?”

Nesta questão “Em situação de aprendizagem, como estimula a interação comunicativa da criança com PL”, quatro das cinco inquiridas (80%) que responderam,

referiram que incentivam a falar mais do que as outras, somente uma (20%) considera mais adequado incentivar de igual modo.

A nossa resposta pode ser enriquecida com a referência a Inês Sim-sim, 2008, pág. 28, que sugere que no Jardim de Infância se deve estimular a linguagem da seguinte forma:

“Criar espaços frequentes de conversa (educador/crianças); dar à criança o tempo que ela necessita para aprender a falar; encorajar a criança a comunicar não só através de palavras; falar com a criança de modo claro e sem pressão; usar alternativas para alargar o léxico da criança; usar exemplos de gravuras para explicar o significado de uma palavra desconhecida; dirigir À criança questões abertas; brincar coma linguagem, etc.”

- Incentiva a falar mais que as outras
- Incentiva de igual modo

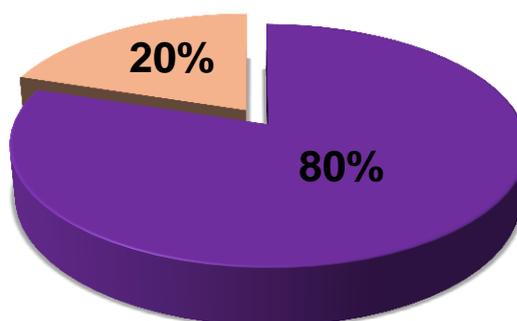


Gráfico 12 “Em situação de aprendizagem como estimula interação comunicativa da crianças com PL?”

Quando uma criança tem dificuldade em se exprimir de forma clara, como é que você reage?

Se a criança tem dificuldade em se exprimir como reage você	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Antecipa resposta tentando adivinhar	0	0%
Dá tempo para a criança se explicar	5	83%
Pede ajuda a um amigo da criança	1	17%

Tabela 13 “Quando uma criança tem dificuldade em se exprimir de forma clara como é que você reage?”

Esta questão pretende saber das inquiridas, “Quando uma criança tem dificuldade em se exprimir de forma clara, como é que você reage?”.

Da análise dos resultados das respostas a esta questão, é claro, pela resposta de 100%, que as inquiridas consideram que a atitude correta é dar tempo à criança com dificuldade, para que ela se possa explicar. É muito importante a atitude do educador no processo de desenvolvimento da linguagem fazendo referência a Sim-Sim, (2008, pág.27),... é importante que a atitude conversacional adulto/criança, se pautem por parâmetros que facilitem o processo de desenvolvimento da linguagem. As crianças precisam de oportunidades para conversar, o que requer tempo e espaço por parte do adulto para a ouvir e para com ela falar.”



Gráfico 13 “Quando uma criança tem dificuldade em se exprimir de forma clara como é que você reage?”

Como avalia o desempenho oral de uma criança com Perturbações da linguagem

Como avalia desempenho oral de criança com PL	Frequência Relativa	Frequência Relativa2
Ignora a dificuldade	0	0%
Avalia esforço e empenho da criança	4	100%
Avalia como as outras crianças	0	0%

Tabela 14 “Como avalia o desempenho oral de crianças com PL?”

A análise feita a esta questão relativamente ao modo “Como avalia o desempenho oral de uma criança com Perturbações da linguagem?” foi claro, sendo que 100% entendem que a opção correta tem a ver com a avaliação do esforço e empenho da criança em causa. Segundo Bautista (1997,pág.93), O comportamento linguístico

alterado é difícil de quantificar e de valorizar pela natureza sutil da linguagem, a fragmentação dos dados sobre o seu desenvolvimento, os problemas inerentes à relação interpessoal, as dificuldades relativas à standardização, etc...para avaliar o comportamento linguístico de uma criança com PL, devemos considerar várias questões: O que pretendemos ao avaliar a criança?; O que vamos avaliar?; Como vamos avaliar?. Estas três perguntas segundo o autor supra citado, devem servir de premissas ao Educador para uma avaliação justa e correta.

Para complementar o que foi dito anteriormente, achamos por bem fazer referência às Orientações Curriculares da Educação do Pré-Escolar. De acordo com a Circular Nº 17/DSDC/DEPEB/2007 do Ministério da Educação, no Pré-escolar a avaliação visa apoiar o processo educativo, permitindo ajustar metodologias e recursos, de acordo com as necessidades e os interesses de cada criança, de forma a melhorar as estratégias de ensino/aprendizagem.

E ainda, as OCEPE, 1997, especificam que a avaliação deve assentar “na valorização dos progressos da criança...”

Não tendo crianças com dificuldades de comunicação, considera pertinente a utilização destes sistemas como estimulação da linguagem no Jardim de Infância?

Na abordagem desta questão aberta, existe desde logo uma total concordância da utilidade dos SAAC na dinâmica de uma aprendizagem de crianças ditas “normais”, sem qualquer tipo de diagnóstico de problemas ao nível da linguagem e da comunicação.

A componente social é uma das que mais vezes é referenciada ao longo das respostas a esta questão. A criança não tem que ter qualquer tipo de problema associado a uma timidez ou dificuldade ao nível da comunicação. Essa dificuldade pode ter a ver com questões sociais, de uso de um vocabulário pobre e pouco estruturado, mas pode ainda ter origem no atraso, absolutamente normal, da capacidade de produzir os sons adequados às respetivas palavras.

Foi referenciado que em crianças sem dificuldades de linguagem mas com linguagem pobre, ou com dificuldades de comunicação, pode ser muito útil, ao longo da vida, não só em crianças em idade pré-escolar.

Houve nas respostas a referência a que no caso de crianças sem dificuldades ao nível da linguagem, a utilização dos SPC dá oportunidades para se relacionarem,

comunicando e ao mesmo tempo tomando consciência de objetos, sons, sentimentos, etc. A representação gráfica é usada como exemplo de grande aplicabilidade em crianças ditas “normais”.

Numa das respostas é referenciado de forma explícita que os SAAC são extremamente adequados na aprendizagem de crianças tímidas, tanto em pequeno como em grande grupo, podem deste modo comunicar mais à vontade, sem receio e com mais espontaneidade.

Houve respostas que apontam numa evidente vantagem de usar alguns SAAC nos currículos do pré-escolar, podendo adaptar-se a crianças de várias faixas etárias, mas sempre salvaguardando a grande necessidade de se usarem estratégias adequadas e com grau de dificuldade progressivo, fazendo uso de um grande número de atividades e com recurso a diversificados tipos de material. A utilização deste tipo de sistemas, é ainda referenciado como uma grande ajuda nas dinâmicas dos trabalhos do Jardim de Infância.

Um das respostas é explícita no sentido de considerar que sendo os SAAC usados em crianças sem Problemas ao nível da Linguagem, desde que de forma lúdica, serve como suplemento na aprendizagem e no estímulo para a comunicação.

Houve ainda uma resposta que aflorou um tema, no mínimo muito interessante, que tem a ver com o uso do Braille e linguagem gestual, no âmbito de aprendizagens de crianças sem qualquer tipo de dificuldades ou problemas diagnosticados. Efetivamente, quando falamos de inclusão, solidariedade, respeito pelo próximo, seria deveras interessante incluir aprendizagens que demonstrassem, de modo muito prático, como se sentem e as dificuldades que têm que ultrapassar, todos os indivíduos com problemas, neste caso ao nível da linguagem e comunicação.

Para ilustrar melhor a nossa análise descritiva, serão descritos alguns exemplos de respostas dadas pelas inquiridas:

“É tão importante como as crianças tomarem contato com o Braille ou linguagem gestual”.

“Penso também que estes sistemas são uma mais-valia porque a qualquer momento da vida podemos ter que necessitar. E comunicar é a habilidade mais importante do ser humano”.

“Mesmo que não haja uma criança com dificuldades de comunicação, a utilização de SPSC, por exemplo, dá a oportunidade a crianças de conhecerem outra

forma de comunicar e ao mesmo tempo de tomarem consciência que a cada objeto, atitude, sentimento, etc., existe uma representação gráfica”

Considera útil a inclusão no currículo de cursos superiores de educação, uma abordagem aos SAAC?

Na resposta a esta questão não restaram quaisquer tipo de dúvidas por parte das inquiridas, todas as sete consideram útil a inclusão do estudo dos SAAC no currículo dos cursos superiores de educação.

Houve uma inquirida que fez questão de acrescentar um comentário, apesar da questão não ser aberta, o que atesta bem do interesse suscitado, que transcrevemos:

“Porque é uma forma de comunicar com crianças que não tenha linguagem verbal, ou que têm dificuldades de comunicação. Penso também que estes sistemas são uma mais-valia porque a qualquer momento da vida podemos ter que necessitar. E comunicar é a habilidade mais importante do ser humano!”

As respostas a esta questão são extremamente úteis para o corroborar da pertinência do uso dos SAAC no âmbito dos currículos do Jardim de Infância, como apoio ao desenvolvimento da linguagem em crianças sem qualquer tipo de problema.

3. Discussão dos resultados

Da análise dos resultados dos questionários que serviram de base aos dados do estudo por nós levado a cabo foi possível alcançar um conjunto de constatações, considerações e desenvolvimentos, que retratamos neste ponto da nossa dissertação.

O objetivo primordial deste trabalho passa por averiguar da utilidade de usar SAAC em âmbito de sala de aula, no Pré-escolar, como apoio ao desenvolvimento da linguagem em crianças sem qualquer tipo de problemas a esse nível. Pretende-se avaliar se a utilização desses instrumentos se traduz, em termos práticos, numa efetiva facilitação do desenvolvimento da linguagem, bem como se essa aprendizagem ocorre de modo mais precoce, fazendo a contraposição aos métodos baseados nos currículos normais do ensino.

Uma primeira abordagem, que é de todo muito útil, tem a ver com a caracterização da amostra cruzando alguns dados pertinentes, que é o que desenvolvemos de seguida.

No que se refere à natureza do sexo dos inquiridos, esta é 100% feminino, algo que não estranha tendo em conta a nossa cultura, o que comprova que a profissão de Educador de Infância é desempenhada sobretudo por pessoas do sexo feminino, não sendo no entanto relevante para o nosso estudo.

Já no que diz respeito à experiência profissional, académica e mesmo de natureza pessoal, esta é notoriamente de extrema relevância no que diz respeito à credibilidade da informação e dos dados disponíveis e tratados. Em termos de idade a distribuição normal incide na faixa dos 25-35 anos com 60% da amostra, sendo equitativa nos restantes, distribuindo-os pelos grupos dos com menos de 25 anos e entre 36-45. Pode-se daqui depreender que se trata de um conjunto de inquiridos com alguma maturidade e numa fase que normalmente é de ascensão profissional, com todo o estímulo e empreendedorismo que lhe estão associados.

Já no que respeita ao tempo de serviço estamos perante um conjunto de inquiridos que detêm relativamente pouca experiência, com 80% do total a corresponder a menos de 10 anos de experiência profissional. Talvez esteja aqui uma justificação para o facto de 77% da amostra desconhecer o que são SAAC. Tal situação é preocupante mas tem, em nosso entendimento, a ver com duas perspetivas, a primeira colide com a

falta destas matérias nos currículos dos cursos das áreas da educação, nomeadamente no que ao Pré-escolar diz respeito, a segunda entronca com a falta de formação profissional no âmbito destas temáticas. Tais situações derivam, por um lado do pouco tempo de serviço, ou seja, uma menor formação profissional, por outro das condições financeiras que têm criado estrangulamento nos investimentos de natureza de enriquecimento pessoal e académico.

É encorajador, no entanto, quando observamos a natureza da formação de base e profissional dos inquiridos e verificamos que cerca de 33% têm mais que uma licenciatura e só 7% têm habilitação inferior.

Estes dados só por si não têm grande significado, na verdade necessitamos de incidir a nossa avaliação no subconjunto da amostra que refere ter conhecimento do que são SAAC. É aqui que reside a nossa fonte de riqueza para o estudo em apreço. Deste modo tornou-se importante realizar algum cruzamento de dados que nos permita traçar melhor o perfil dos inquiridos em questão. O padrão do inquirido tipo, cerca de 43%, tem a ver com o seguinte perfil: tem entre 25 e 35 anos de idade, 6 a 10 anos de serviço e licenciatura como habilitação académica. Um total de cerca de 72% tem entre 6 e 10 anos de serviço, bem como uma licenciatura, sendo que a idade padrão corresponde ao intervalo 25-35 anos. Podemos pois inferir destes dados que estamos perante uma população jovem, com boa habilitação académica e alguma experiência profissional. Por certo que, apesar da nossa amostra se mostrar limitada em termos de dimensão, já o mesmo não se pode considerar relativamente à sua qualidade.

Sendo a linguagem, tal como é amplamente demonstrado ao longo da presente dissertação, a base para o bom desenvolvimento a todos os níveis da aprendizagem, indo essa ideia ao encontro das orientações curriculares do Ministério da Educação, é taxativa a opinião relativa a esta matéria, 100% considera que os SAAC facilitam o processo de aprendizagem da linguagem em Jardim de Infância. Se por um lado este valor é inequívoco e marcante, por outro lado não deixa de ser perturbador o facto de só 29% dos inquiridos considerarem muito importante o uso dos SAAC. Urge portanto, de modo a podermos interpretar estes dados, realizar um novo cruzamento de dados. O nosso padrão a este nível corresponde a 43% dos inquiridos com o seguinte perfil: nunca trabalhou com crianças com Problemas ao nível da Linguagem, nunca usou nenhum SAAC, atribuiu um grau de Bastante importância a esses Sistemas. É

absolutamente relevante que só quem trabalhou com crianças com Problemas ao nível da Linguagem é que usou na prática os SAAC.

Ao nível das áreas de desenvolvimento que são afetadas por atraso na aquisição das competências linguísticas os resultados são excelentes, vão de encontro ao que nos é transmitido pela análise teórica, ou seja, que as componentes mais valorizadas são a emocional e a socialização. Esta constatação vem corroborar a importância da boa aprendizagem e consequente bom uso da linguagem como fator de sucesso nas aquisições adequadas às crianças destas faixas etárias. A língua falada corresponde ao melhor meio de comunicação, como base para todo o processo de socialização, se uma criança tiver uma aquisição precoce a esse nível vai ter mais facilidade em aprender, terá mais confiança na interação com os outros, logo existirá um aumento de autoestima. Tudo isto é ainda reforçado com base na análise da questão 15, que sendo uma pergunta aberta tem ainda uma maior relevância uma vez que torna as questões totalmente livres, aí é referido pelos inquiridos que uma criança sem qualquer tipo de problema pode apresentar dificuldades ao nível da comunicação devido, por exemplo, a uma timidez.

Na caminhada levada a cabo pela criança na aquisição e desenvolvimento das suas capacidades de comunicação o educador terá que ter uma atitude facilitadora do desenvolvimento da linguagem, proporcionando oportunidades de conversação, contribuindo para um bom desenvolvimento linguístico e das competências comunicativas. Deve proporcionar momentos de conversa levando a que a criança partilhe acontecimentos por si vivenciados, funcionando como estratégia de desenvolvimento das suas competências com base numa boa aprendizagem verbal, tendo sempre em conta o real, o físico, emocional e social de cada criança. Com base neste pensamento é de valorizar a atitude dos inquiridos que, perante a questão de como lidar e estimular crianças com problemas ao nível da linguagem, denotam uma grande preocupação relativamente ao seu bem-estar e desenvolvimento, referindo em 80% dos casos que irá, nessas situações, estimular essas crianças a falar mais que as outras. A sensibilidade demonstrada pelos inquiridos é ainda mais valorizada na análise dos dados relativos à questão 13 do inquérito, sendo que 83% dos inquiridos, perante situações de dificuldade da criança em se exprimir, age dando tempo para que esta se explique, só 17% pede ajuda a um colega, sendo na nossa opinião uma má solução tendo em conta a sua autoestima. É importante o incentivo e encorajamento das crianças com

dificuldades, sem pressões, usando alternativas que permitam uma evolução positiva nos diversos níveis de aprendizagem, sendo muito importante saber ouvir o que a criança diz, procurar entender as razões que a podem levar a não dar a devida atenção quando se fala com ela, a sensibilidade dos inquiridos para estes problemas é evidente tendo em conta que 100% refere que avalia uma criança com problemas de linguagem tendo em conta o seu esforço e empenho.

Relativamente aos SAAC mais valorizados, os SPC surgem em lugar de destaque, vindo esta situação corroborar o facto de serem estes os mais usados em Portugal, tendo em conta a sua simplicidade de elaboração, implementação e baixos custos.

Grande parte da informação constante do questionário em avaliação neste capítulo serviu de base à avaliação das hipóteses a apreciar.

Hipótese 1: “A utilização dos SAAC no jardim-de-infância facilita o desenvolvimento da linguagem oral nas crianças”. VI: “A utilização dos SAAC no jardim-de-infância”. VD: “O desenvolvimento da linguagem oral nas crianças, seleccionamos”.

Os resultados obtidos, de acordo com toda a sua apresentação e análise, permitem-nos concluir que o desenvolvimento oral das crianças no Jardim de Infância é influenciado pelo uso de SAAC. Efetivamente, a experiência evidenciada pelos inquiridos, no que diz respeito às matérias em avaliação (Questões 9 e 15), é suficientemente amadurecida para podermos concluir que o uso de SAAC permite desenvolver nomeadamente o raciocínio lógico e a capacidade de organização em séries temporais. Podemos ainda concluir que o uso destes Sistemas é muito importante ao nível emocional e social (Questão 11), pois permite novas formas de entender e comunicar com os outros, libertando medos e criando autoconfiança e empatia entre pares. Consideramos portanto que esta hipótese é válida e comprovada.

Hipótese 2: “O conhecimento de alguns SAAC promove o desenvolvimento precoce da linguagem das crianças no jardim-de-infância”. VI: “O conhecimento de alguns SAAC”. VD: “O desenvolvimento da linguagem oral das crianças no jardim-de-infância”.

Se por um lado os inquiridos deste inquérito denotam pouca experiência no uso dos SAAC (Questão 8), por outro revelam bons conhecimentos (Questões 6, 7, 9, 15). Baseados nos resultados estatísticos (Questões 12, 13, 14) podemos perceber que o conhecimento dos SAAC leva, na prática, a comportamentos, estratégias e metodologias de trabalho que ajudam as crianças a ultrapassar as dificuldades e a adquirirem com mais facilidade as competências linguísticas e de comunicação. Sendo evidente a mais-valia da utilização dos SAAC no Jardim de Infância fica no entanto por provar a evidência do desenvolvimento precoce da linguagem. Consideramos, no entanto, que esta hipótese pode ser validada e assumida como verdadeira.

Hipótese 3: “Uma intervenção precoce através do uso dos SAAC influencia o desenvolvimento da linguagem das crianças sem PL no Jardim de Infância”. VI: Uma intervenção precoce através do uso dos SAAC”. VD: “O desenvolvimento da linguagem das crianças sem PL no Jardim-de-Infância”.

Tudo o que foi sendo referido ao longo desta dissertação vem comprovar a importância do uso dos SAAC no desenvolvimento da linguagem das crianças no Jardim de Infância, efetivamente, parece ser lógico considerar que sendo isso verdade, se considere que a intervenção precoce através do uso dos SAAC promove um melhor desenvolvimento das crianças sem PL. Há no entanto um conjunto de dados estatísticos que levam a colocar esse pensamento em causa, observando o cruzamento dos resultados da Questão 8 com os da Questão 10 constatamos que os inquiridos que tiveram experiência de uso de SAAC implementaram-nos sobretudo com a finalidade de apoiar crianças com PL. Tal observação impede-nos de estabelecer a correlação necessária entre o uso dos SAAC em crianças sem PL e o seu desenvolvimento ao nível da linguagem. Sendo assim, apesar da lógica da análise dos resultados globais apontar para um determinado valor, a crueza dos dados estatísticos obriga-nos a rejeitar esta hipótese pelo facto de ela não poder ser provada.

4. Conclusão

Em jeito de conclusão podemos afirmar que na discussão de resultados, realizada no ponto antecedente a este, fizemos uma verdadeira abordagem abrangente, sendo que agora, de modo a não tornar as questões demasiado repetitivas, vamos abordar os objetivos específicos dando as respostas que consideramos pertinentes.

Certificar se os Sistemas Aumentativos beneficiam a linguagem das crianças no Jardim de Infância.

Em termos meramente teóricos não temos dúvidas em afirmar que é evidente a influencia dos SAAC no desenvolvimento da linguagem das crianças em Jardim de Infância. Já no que diz respeito à utilização prática dos SAAC estes são pouco usados, por desconhecimento, porque são complexos ou dispendiosos, na maioria dos casos simplesmente porque nunca surgiu uma necessidade concreta para os usar.

A análise aos dados recolhidos como suporte para a aplicação dos instrumentos de estudo revelou-se conclusiva e podemos dar como certo que os SAAC beneficiam a linguagem das crianças no Jardim de Infância. Na realidade apesar das evidências de a aplicação prática dos SAAC se resumir a três respostas positivas, a argumentação explanada na avaliação da Hipótese 1 no ponto “Discussão de resultados” permite certificar que os SAAC beneficiam a linguagem das crianças no Jardim de Infância.

Corroborar se os Sistemas Alternativos beneficiam a linguagem das crianças no Jardim de Infância.

Aferir se os Sistemas Alternativos e Aumentativos beneficiam a linguagem das crianças no Jardim de Infância.

Aqui optámos por uma única abordagem de análise, resultando nas respostas aos objetivos supra referidos.

A avaliação dos dados resultantes da análise dos inquéritos por questionário tornam clara a evidência dos benefícios do uso dos SAAC em Jardim de Infância.

Por um lado o uso de SAAC na prática é algo que corresponde a uma pequena franja dos inquiridos cujos resultados estamos a avaliar, no entanto é extremamente

curioso o facto de o conhecimento sobre o que são e para que servem os SAAC resultar num conjunto de boas práticas conducentes a comportamentos altamente valorizadores.

Os inquiridos que responderam conhecer os SAAC deram grandes indícios de sensibilidade e capacidade de transmitir valores e ajudar as crianças, com e sem dificuldades ao nível da linguagem, a ultrapassarem as suas dificuldades e medos.

A valorização das dificuldades sentidas por crianças com Problemas ao nível da Linguagem é um exemplo claro do que se acaba de afirmar. Efetivamente a grande valorização dada ao nível emocional é corroborado por Peixoto (2007), que nunca é demais referir “Estas crianças com problemas de linguagem muitas vezes evidenciam mais tarde também problemas de comportamento e dificuldades de adaptação psicossocial. As capacidades comunicativas da criança afetam negativamente a sua performance educacional, emocional, social (Nelson, 2006). Logo é de todo importante que se criem ambientes linguísticos estimulantes no Jardim de Infância para colmatar as dificuldades e assim possibilitar um desenvolvimento linguístico e emocional o mais equilibrado possível”

O modo como os inquiridos acima referenciados lidam com a criança que denota dificuldade ao nível da linguagem é exemplo claro do que vimos afirmando na avaliação destes objetivos, na realidade a criança deve ser sempre estimulada, encorajada, tendo o cuidado de não criar frustração, arrançando se necessário modos alternativos de comunicação. A consciência da importância extrema da comunicação e por conseguinte da linguagem como seu suporte, do que são e para que servem os SAAC, resulta numa tomada de consciência que por si só já dá como garantido o valor e alcance dos resultados deste estudo.

Tendo em conta as evidências práticas obtidas com base na análise dos resultados e o poderemos, sem medo de exagerar, afirmar que as atitudes resultantes duma tomada de consciência, manifestamente derivada do conhecimento da temática dos SAAC e do que a envolve, resultam em comportamentos e atitudes pedagógicas de grande valor, chegamos à conclusão de que sim, beneficiam.

Descrever a importância dos SAAC no contexto de Jardim de Infância.

Ao longo deste gratificante trabalho fomos tendo a consciência da importância da linguagem em todos os níveis de desenvolvimento das crianças em Jardim de Infância. Compete ao Educador estimular de modo precoce a aquisição da linguagem,

sendo que isso permite à criança uma melhor apreensão dos conhecimentos, dando-lhe uma maior confiança ao nível da socialização e por conseguinte em termos emocionais.

Uma criança quando começa a dominar a linguagem ganha uma arma de peso, faz-se entender e percebe o que dela se pretende, o resultado é uma maior capacidade de defender os seus gostos e interesses, bem como uma melhor capacidade para a novas aprendizagens. A criança ao dominar a linguagem torna-se expressiva, domina atenções, adquire autoconfiança, o que implica num aumento da sua autoestima, atingindo assim uma maior estabilidade emocional e motivação para a aprendizagem e conhecimento.

Os SAAC são promotores da linguagem da criança no contexto de Jardim de Infância, logo assumem uma importância enorme quando aplicados de modo correto permitindo assim alcançar os objetivos a que se propõem.

A resposta a este objetivo foi dada de modo claro através da discussão dos resultados dos dados fornecidos pela análise dos inquéritos, sendo que todos os inquiridos deram grande ênfase à importância desta temática.

Reconhecer se a introdução dos SAAC no Jardim de Infância será promotora da linguagem das crianças.

Um dos grandes problemas da educação, principalmente quando se fala de crianças em idade pré-escolar, resulta de algum desconhecimento e até, porque não dizê-lo, preconceito relativamente a novas formas de transmitir conhecimento de modo lúdico e comprovadamente eficaz.

Estar a par das metodologias emergentes do ensino obriga a uma atenção constante e a uma pesquisa permanente. Tal situação deveria ser compensada por uma formação contínua e de qualidade. Mas existe ainda uma necessidade de ter a “mente aberta” para coisas novas e promotoras de evolução das crianças, tal situação fica por vezes “asfixiada” por uma forma de ver o mundo muito tradicional e com preconceito. Esta ideia surge da comprovação de que o uso dos SAAC, de acordo com os dados do inquérito, só foi uma realidade para os inquiridos que já tiveram que lidar com crianças com Problemas ao nível da Linguagem.

O Educador deve patrocinar a inclusão, ajudar a criança nas suas dificuldades,, procurando novas metodologias e concebendo a construção de currículos com objetivos mais lúdicos e abrangentes. A linguagem deve ser vista como a base de todo o

crescimento do indivíduo, logo a inclusão precoce de mecanismos que permitam um melhor desenvolvimento a esse nível são uma grande mais valia.

Os SAAC são um grande instrumento para permitir a evolução das crianças ao nível da linguagem, sendo que usados sem preconceito em idades muito precoces resultam num grande estímulo de evolução para todas, quer tenham ou não quaisquer tipo de dificuldades e são uma preciosa ajuda para aquelas que necessitam de algum apoio adicional à sua evolução normal e saudável.

Comprovar se os SAAC devem fazer parte do currículo dos Cursos Superiores de Educação.

Dando consequência à abordagem do objetivo anterior parece por demais evidente que todos os currículos dos Cursos Superiores de Educação deveriam ter um extremo cuidado em abordarem metodologias emergentes e com provas dadas.

Deveria ao nível dos supra referidos currículos dar-se evidência à necessidade de não assumir o conhecimento como algo que é adquirido hoje, mas sempre como uma valência em permanente estado de mutação, que carece de grande capacidade de acompanhamento.

O conhecimento dos SAAC deveria ser sempre acompanhado por muita teoria que fundamente a necessidade de dar força à inclusão, como base de uma deontologia profissional defensora de que a dificuldade não significa sempre incapacidade e que qualquer melhoria que se possa alcançar com uma criança, por pequena que seja, é sempre motivo de regozijo e valorização. Os profissionais da educação deveriam ter uma preparação no sentido de promover o estímulo de quem tem maiores dificuldades, enaltecendo o espírito de solidariedade, de companheirismo, algo que será uma grande mais valia nos tempos que correm.

Descobrir o grau de conhecimento que os Educadores têm relativamente aos SAAC

A resposta a este objetivo específico é uma das grandes decepções que resultam deste estudo. Efetivamente existe por parte dos Educadores um quase desconhecimento sobre o que são e para que servem os SAAC.

Esta lacuna ao nível do conhecimento resulta de vários fatores que foram sendo desenvolvidos ao longo da presente tese, nomeadamente o que foi dito nas análises dos objetivos anteriores.

Compete à escola ter ao dispor de todas as crianças recursos necessários para uma boa otimização no desenvolvimento da linguagem, tenham elas PL ou não.

No decorrer desta investigação constatou-se que na grande maioria os inquiridos revelam poucos ou nenhuns conhecimentos no que concerne aos SAAC. Os restantes inquiridos que possuem esse conhecimento devem-no ao facto de já terem frequentado uma formação na área das Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Na opinião dos inquiridos o papel que os SAAC desempenham é extremamente importante, sendo uma mais valia no desenvolvimento da linguagem na idade do Pré-escolar, um espaço privilegiado e promotor do conhecimento. Claro está que se a criança for estimulada ao nível da linguagem o educador estará a promover precocemente uma literacia emergente.

Estamos conscientes que tudo o que possa ser dito a partir deste momento vai ser o recalcar de um conjunto de afirmações, constatações, análises, já desenvolvidas e justificadas ao longo de toda esta tese. Foi amplamente demonstrada toda a importância dos SAAC como estímulo da linguagem bem como os benefícios dos SAAC no desenvolvimento desta nas crianças no Jardim de Infância.

Concluimos a afirmar que os SAAC são uma temática que deve ser aprofundada tendo como base de reflexão toda a abrangência temática que se associa ao seu estudo. A tomada de consciência das razões que impossibilitam ou limitam o uso da linguagem de modo correto, o como se deve “olhar” para as crianças que revelem dificuldades, resulta numa nova forma de ver as pessoas que somos, que gostaríamos de ter sido, ampliando a nossa consciência de que somos exemplo, modelo para seres que estão em formação.

Sinto-me muito gratificada por todo este trabalho, as minhas crianças são o espelho de uma forma de trabalhar que dando frutos pode ser a rampa de lançamento para a emergência de “gente” boa, bem formada, capaz, lutadora, com princípios e capacidade de transformar o nosso mundo em algo melhor. Sim eu acredito no futuro dos meus meninos e este trabalho corresponde a uma lufada de ar fresco no modo como olho os outros e a minha profissão.

5. Limitações na elaboração do presente estudo

O que correspondeu a limitações à boa elaboração do corrente trabalho tem a ver com os pontos seguintes.

A falta de devolução da totalidade dos 50 questionários entregues teve como consequência uma amostra relativamente reduzida, de apenas 30 Educadoras, isso limitou-nos no rigor e na qualidade dos dados recolhidos.

A dificuldade de recolha de bibliografia sobre SAAC para Jardim de Infância resultou num grande esforço no sentido de conseguir dispor da informação necessária para podermos prosseguir com a nossa investigação. Essa dificuldade residiu essencialmente na falta de disponibilidade das obras dos autores de referência, nas bibliotecas, sendo que foi necessário um grande investimento na aquisição de alguns livros, pois de outra forma seria impensável a recolha que foi realizada.

Por último, os fatores de ordem profissional, deparámo-nos com alguma falta de tempo para a redação deste estudo, pelo que nem sempre foi possível a dedicação adequada.

Mas, de uma coisa temos a certeza, a consciência absoluta de que demos o nosso melhor!!

6. Linhas emergentes de pesquisa e propostas de trabalho futuras

“Cada estudo tem implicações em investigação futuras, quer sejam novas questões a explorar, a melhoria dos instrumentos de medida ou a replicação do estudo com outras populações ou noutros contextos, o que fornece também sugestões para a implementação dos resultados na prática profissional.” (Fortin, 1999, pág.337).

Com base do que nos é mencionado pela autora, na pesquisa, nos resultados obtidos e na sequência da análise reflexiva, julga-se pertinente apresentar sugestões, que poderão ser contempladas em estudos posteriores, de forma a serem alcançados resultados mais consistentes relativamente à problemática em estudo, e que visam o melhoramento desta dissertação. Transcreve-se de seguida algumas propostas de trabalho:

1. Seria pertinente aplicar um inquérito, por questionário, aos gestores dos currículos dos cursos de Educadores de Infância, de modo a melhor conhecermos as suas opiniões face a esta temática;
2. Explicitar os motivos pelos quais os programas para a formação de Educadores de Infância deverão conter conteúdos específicos no que concerne aos SAAC;
3. Esclarecer o porquê de não existirem programas específicos que abordem de modo geral os SAAC na formação de Educadores de Infância.

Bibliografia

BAIRRÃO, J., «A Perspectiva Ecológica na Avaliação de Crianças com Necessidades Educativas e Suas Famílias: O Caso de Intervenção Precoce» *in Inovação*, 7 (1), 1994.

BAUTISTA, R., *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro, 1997.

BRUNER, Jerone, *Como as Crianças Aprendem a Falar*, trad. Joana Chaves. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.

CARMO, H. E. Ferreira, M., *Metodologia da Investigação: Guia para a Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta, 1998.

CORREIA, L. M., «Educação Inclusiva ou Educação Apropriada?», *in* R. David. (Org.), *Educação e Diferenças – Valores e Práticas para Uma Escola Inclusiva*. Porto: Porto Editora, 2001.

CORREIA, L., C., Gonçalves, «Planificação e Programação em Educação Especial», *in* L. Almeida (Ed.), *Capacitar a Escola para o Sucesso*. Porto: Edipsico, 1993.

CORREIA, Miranda de Luís, *A Escola Contemporânea e a Inclusão de Alunos com NEE: Considerações para Uma Educação com Sucesso*. Porto: Porto Editora, 2008.

COSTA, A. M. B., *Currículos Funcionais: Manual para a Formação dos Docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.

COSTA, J., SANTOS, A. L., *A Falar com os Bebés. O Desenvolvimento Linguístico das Crianças. Primeiros Passos*. Lisboa: Editorial Caminho, 2003.

CRESPO, Alexandra, CORREIA, Carmo, CAVACA, Fátima, *Educação Especial: Manual de Apoio à Prática*, Coord. Filomena Pereira. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2008.

GESELL, A., *A Criança dos 0 aos 5 Anos*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1979.

GRAVE-RESENDES, L. Soares, J., *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta, 2002.

HUETE, Carmen Arnesto, CENADOR, António Garcia, *A Linguagem na Criança: Origem e Evolução*. Porto: Porto Editora, 1994.

LAUNAY, Clement, MAISONNY, S. Borel, *Distúrbios da Linguagem, da Fala e da Voz*, 1989.

LAURENCE LENTIM, René Diatkine, *A Criança e a Linguagem Oral: Ensinar a Falar: Onde? Quando? Como?*, Lisboa: Livros Horizonte, 1998.

LEITÃO, Ramos Alberto. *Valores Educativos Cooperação e Inclusão*. Salamanca: Ed. Luso-Española de Ediciones, 2010.

LIMA, Rosa, *Fonologia Infantil: Aquisição, Avaliação e Intervenção*. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

LIMA, Rosa, *Linguagem infantil: Da Normalidade à Patologia*. Edições APPACDM Distrital de Braga, 2000.

LLOYD, L., «Augmentative/Alternative Communication Symbols: Recent Developments and Research Issues», in *IV International Conference of Augmentative and Alternative Communication*. Cardiff: Wales, 1986.

LOPES, J., *Desenvolvimento de Competências Linguísticas em Jardim de Infância: Manual de Atividades*. Porto: Edições Asa, 2006.

MAHARAJ, S. C., *Pictogram Ideogram Communication*. Regina Canadá: The George Rees Foudation for the Handicapped, 1980.

MARIE, Fortin Fabienne, *O Processo de Investigação, da Concepção à Realização*. Lusociência, Edições Técnicas e Científicas, Lda., 1999.

MIGUÉIS, Graça *et al*, *Desenvolvimento de Competências Linguísticas em Jardim de Infância*, Coord. João A. Lopes. Porto: Asa, 2006.

MOREIRA, J., «Investigação Quantitativa; Fundamentos e Práticas», *in* Lima e J. Pacheco (Orgs.). *Fazer Investigação Contributos par a Elaboração de Dissertações e Teses*. Porto: Porto Editora, 2006.

MORGADO, J., «Os Desafios da Educação Inclusiva - Fazer as coisas Certas ou Fazer Certas as Coisas», *in*. L. M. Correia (org.), *Educação Especial e Inclusão - Quem Disser Que uma Sobrevive sem a Outra não Está no Seu Perfeito Juízo*. Porto: Porto Editora, 2003.

PAASCHE, L. Carol, GORRILL, Lola, BEV, Strom, *Crianças com Necessidades Especiais em Contexto de Educação de Infância: Identificação, Intervenção, Inclusão*. Porto: Porto Editora, 2010.

PAPALIA, D., OLD, S., & FELDMAN, R., *O Mundo da Criança*. Lisboa: Mcgrawhill, 2001.

PIETERSE, Martie, ZYL, Annette Van, *Conversas de Bebê: Ajude o Seu Filho a Desenvolver a Capacidade de Comunicação desde o Nascimento*, trad. Peter Taylor. Lisboa: Livros Horizonte, 2008.

PINTO, Maria da Graça L. Castro, *Desenvolvimento e Distúrbios da Linguagem*. Lisboa: Porto Editora, 1994.

QUADROS, Ronice Muller de, PIZZIO, Aline Lemos, *Bases Biológicas e Aquisição de Linguagem*. Lisboa: Universidade Católica Ed., 2010.

RIGOLET, Sylviane, *Os Três P - Precoce, Progressivo, Positivo - Comunicação e Linguagem para uma Plena Expressão*. Porto: Porto Editora, 2000.

RIGOLET, Sylviane, *Para Uma Aquisição Precoce da Linguagem*. Porto: Porto Editora, 1998.

RIIZ, J., ORTEGA, J., «As Perturbações da Linguagem», in R. Bautista, coord. (1997), *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro, 2000.

SANTOS, Teresa, *et al*, *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola*, coord. e introd. de Inês Sim-Sim. Lisboa: Ed. Texto, 2005.

SIM-SIM, Inês, *Avaliação da Linguagem Oral: Um Contributo para o Desenvolvimento do Desenvolvimento Linguístico das Crianças Portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serv. de Educação, 1997.

SIM-SIM, Inês, *Avaliação da Linguagem Oral: Um Contributo para o Conhecimento do Desenvolvimento Linguístico das Crianças Portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.

SIM-SIM, Inês, *Desenvolvimento da Linguagem*. Universidade Aberta, 1998.

SIM-SIM, Inês, SILVA, Ana Cristina, NUNES, Clarisse, *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância: Textos de Apoio para os Educadores de Infância*; Coord. Inês Sim-Sim. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2008.

SPRINTHALL, Norman; SPRINTHALL, Richard, *Psicologia Educacional - Uma Abordagem Desenvolvimentalista*. Lisboa: Mcgraw-Hill, 1993.

TETZCHNER, S.V., MARTINSEN, H., *Introdução à Comunicação Aumentativa e Alternativa, colecção Educação Especial*. Porto: Porto Editora, 2002.

TUCKMAN, Bruce, *Manual de Investigação em Educação: Como Conceber e Realizar o Processo de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

UNESCO, (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção das Necessidades Educativas Especiais, *in* Separata da Revista, 1, 7. Edição do Instituto Inovação Educacional.

VIANA, Fernanda Leopoldina P., *Melhor Falar para Melhor Ler: Um Programa de Desenvolvimento de Competências Linguísticas (4-6 anos)*, pref. Inês Sim-Sim. Braga: Centro de Estudos da Criança V. M., 2001.

VYGOTSKY, L., *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Edições Antídoto, 1979.

Web

<http://neetrissomia.wordpress.com/contos-e-historias/>

<http://alvmpcosta.blogspot.pt/2013/02/comunicacao-aumentativa-e-alternativa.html>.

<http://www.shipibonation.org/importancia-do-desenvolvimento-da-linguagem-em-pre-escolar.html>

<http://sonhoscompanhia.blogspot.com/feeds/posts/default>

<http://www.makaton.org>

<http://4.bp.blogspot.com/CsWeGsYs11E/UTXjG7PKTHI/AAAAAAAAAHE/st57lPrkjH8/s1600/linguagem-corporal.jpg>

“Quando vejo uma criança ela inspira-me dois sentimentos: ternura pelo que é, e respeito pelo que pode vir a ser”

Pasteur, Louis

Anexos

Questionário

Exm^{o(a)} Senhor(a) Educador(a),

O presente questionário insere-se na dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial, na Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Destina-se a perceber a importância dos Sistemas Aumentativos e Alternativos da Comunicação (SAAC), como estímulo da linguagem no Jardim de Infância.

Para esse efeito solicita-se a sua colaboração sincera e ponderada.

Os dados recolhidos neste questionário serão para tratamento estatístico, garantindo a confidencialidade e sigilo.

Dados demográficos

(assinale com um X)

1 – Sexo

Masculino

Feminino

2 - Idade

- a) 25 ou menos
- b) 25 a 35
- c) 36 a 45
- d) 46 ou mais

3 – Tempo de serviço

- a) 0 a 5 anos
- b) 6 a 10 anos
- c) 11 a 20 anos
- d) 20 anos ou mais

4- Formação Académica

- a) Bacharelato
- b) Licenciatura
- c) Pós-Graduação
- d) Mestrado

5 – Sabe o que são Sistemas Alternativos e Aumentativos da Comunicação (SAAC)?

Sim

Não

Se a sua resposta for “Não” a sua colaboração termina aqui.

6 – Indique o grau de importância dos SAAC no desenvolvimento da linguagem no Jardim de Infância.

Pouco

Algum

Bastante

Muito

7 – Tem conhecimento de alguns SAAC que facilitem a linguagem no Jardim de Infância?

Sim

Não

Se a sua resposta for “Sim” diga quais:

8 – Já utilizou algum deles?

Sim

Não

Se a sua resposta for “Sim” diga em que situações:

Se a sua resposta for “Sim” diga qual/quais:

9 – Dentro destes sistemas diga qual/quais valoriza mais.

(enuncie por ordem decrescente os diversos níveis, sendo o 4 o de menor valor)

SPC Fotográficos Gráficos MAKATON BLISS

10 – Alguma vez trabalhou com crianças com perturbações da linguagem (PL)?

Sim

Não

11 – Quais as principais dificuldades sentidas ao trabalhar com estas crianças?

(enuncie por ordem decrescente os diversos níveis, sendo o 4 o de menor dificuldade)

Socialização Cognitivo Emocional Expressões
(Dramática, Musical)

12 – Em situação de aprendizagem como estimula a interação comunicativa da criança com PL?

Incentiva a falar mais que os outros
Incentiva do mesmo modo que qualquer um
Incentiva menos que os outros
Nunca incentiva

Ler é Divertido

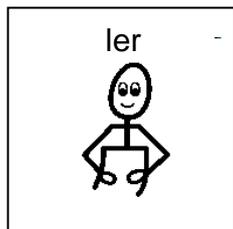


Autor: Todd Parr

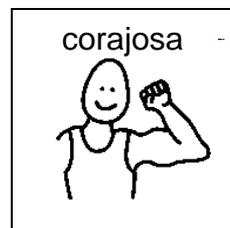
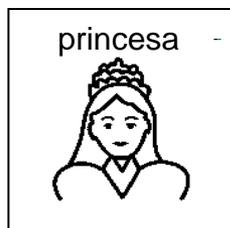
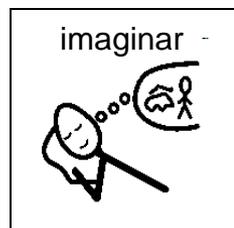
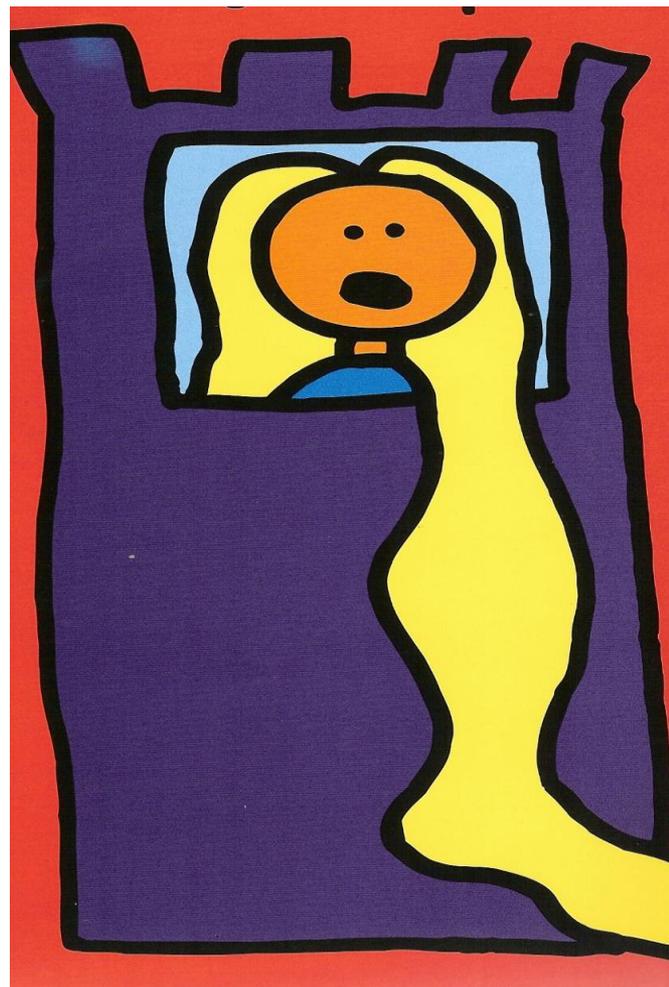
Adaptação: Marta Joana Pinto e Ana Paula Rijo

Curso: Histórias Adaptadas , UTAAC-CRPCCG 2007

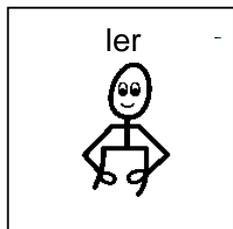
Ler é divertido...



porque podes imaginar que és uma princesa corajosa



Ler é divertido...



porque podes imaginar que és um dinossauro assustador



imaginar



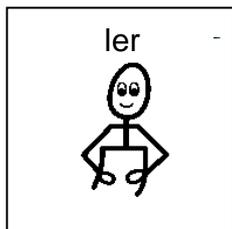
dinossauro



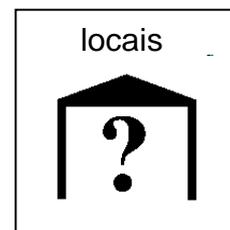
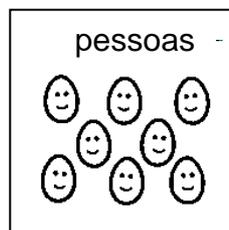
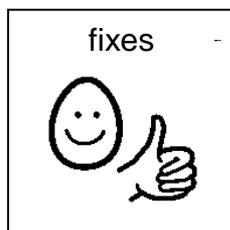
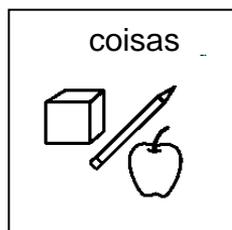
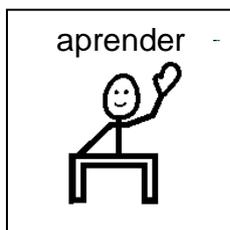
assustador



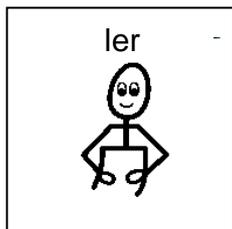
Ler é divertido...



porque podes aprender coisas fixas sobre pessoas e locais



Ler é divertido...



porque podes fazer um novo amigo



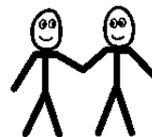
fazer



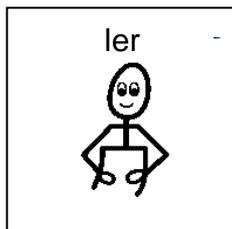
novo



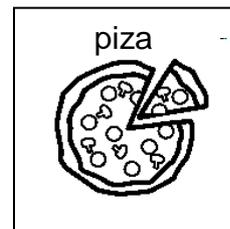
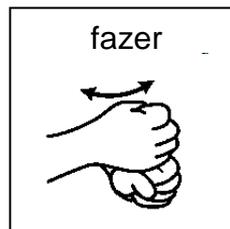
amigo



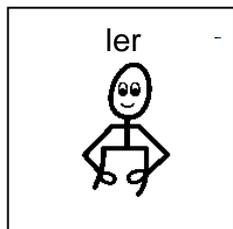
Ler é divertido...



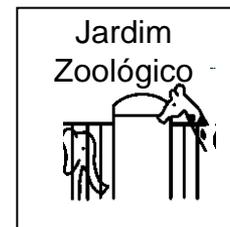
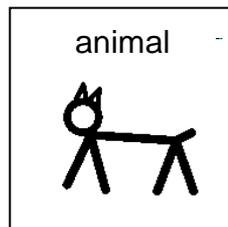
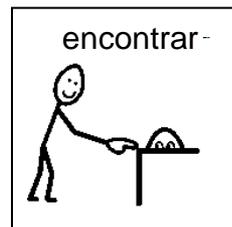
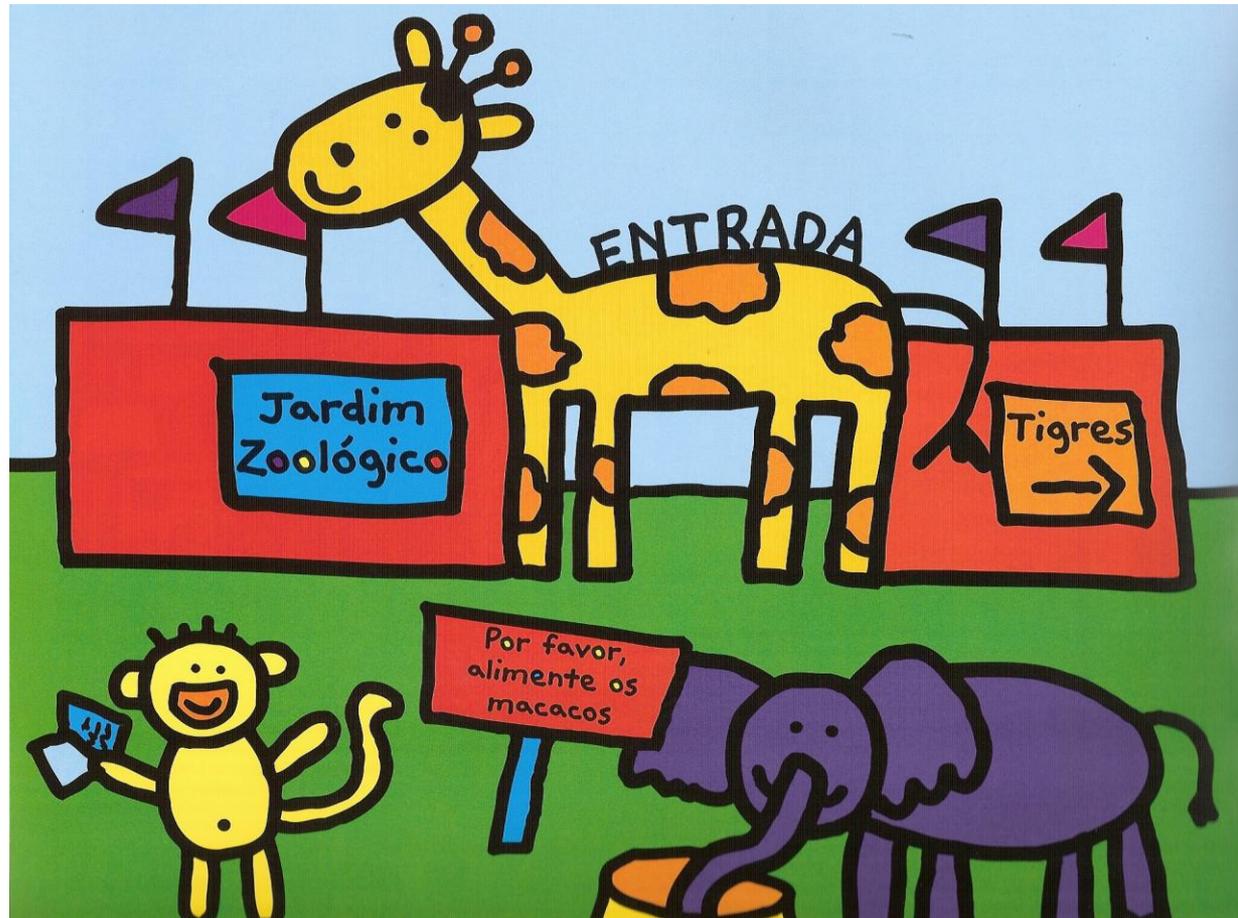
porque podes fazer piza



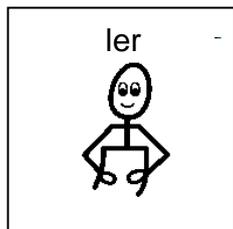
Ler é divertido...



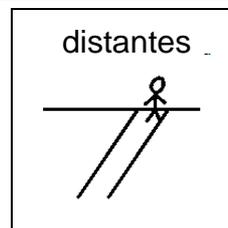
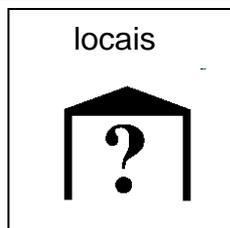
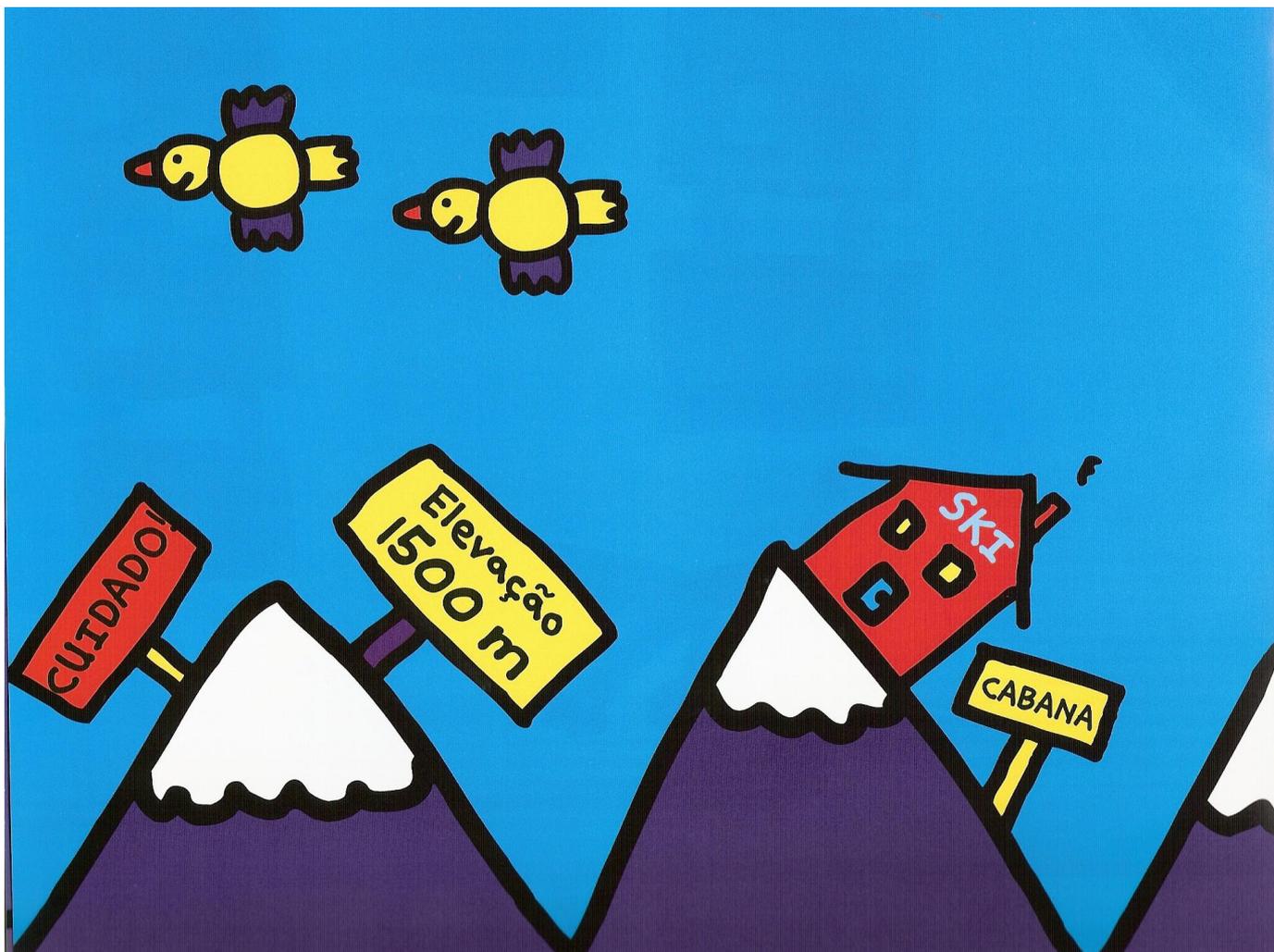
porque podes encontrar o teu animal preferido no Jardim Zoológico



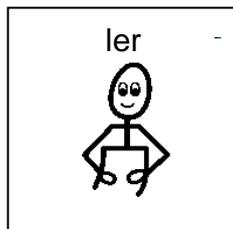
Ler é divertido...



porque podes viajar para locais distantes



Ler é divertido...



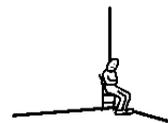
porque podes fazê-lo sozinho



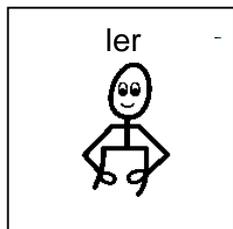
fazê-lo



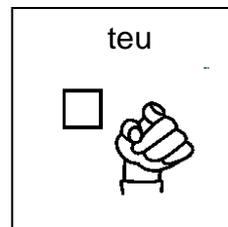
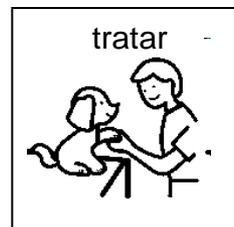
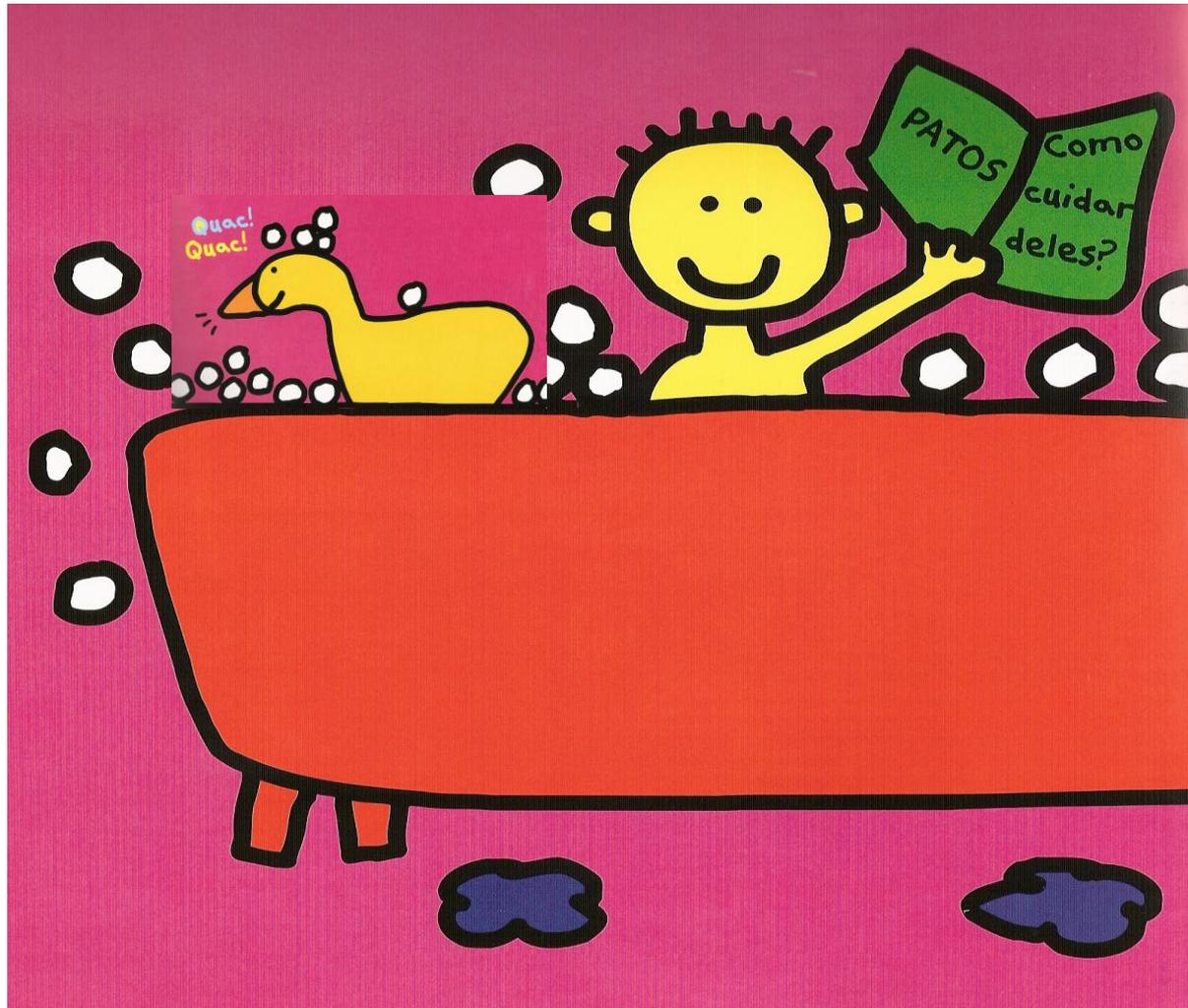
sozinho



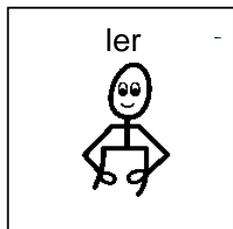
Ler é divertido...



porque podes tratar do teu animal de estimação



Ler é divertido...



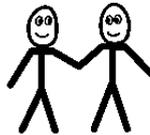
porque podes divertir o amigo doente



divertir



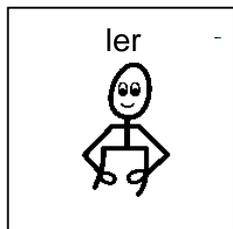
amigo



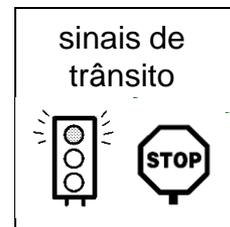
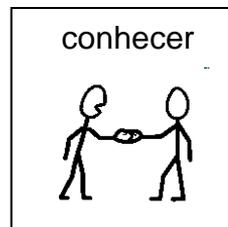
doente



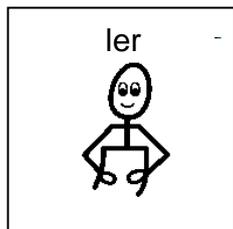
Ler é divertido...



porque podes conhecer os sinais da estrada



Ler é divertido...



porque podes fazê-lo em qualquer lugar



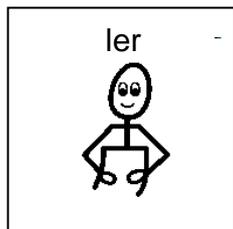
fazê-lo



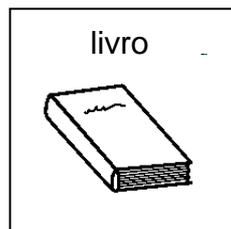
qualquer lugar



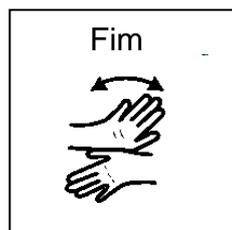
Ler é divertido...



porque podes partilhar um livro com quem quiseres



Fim



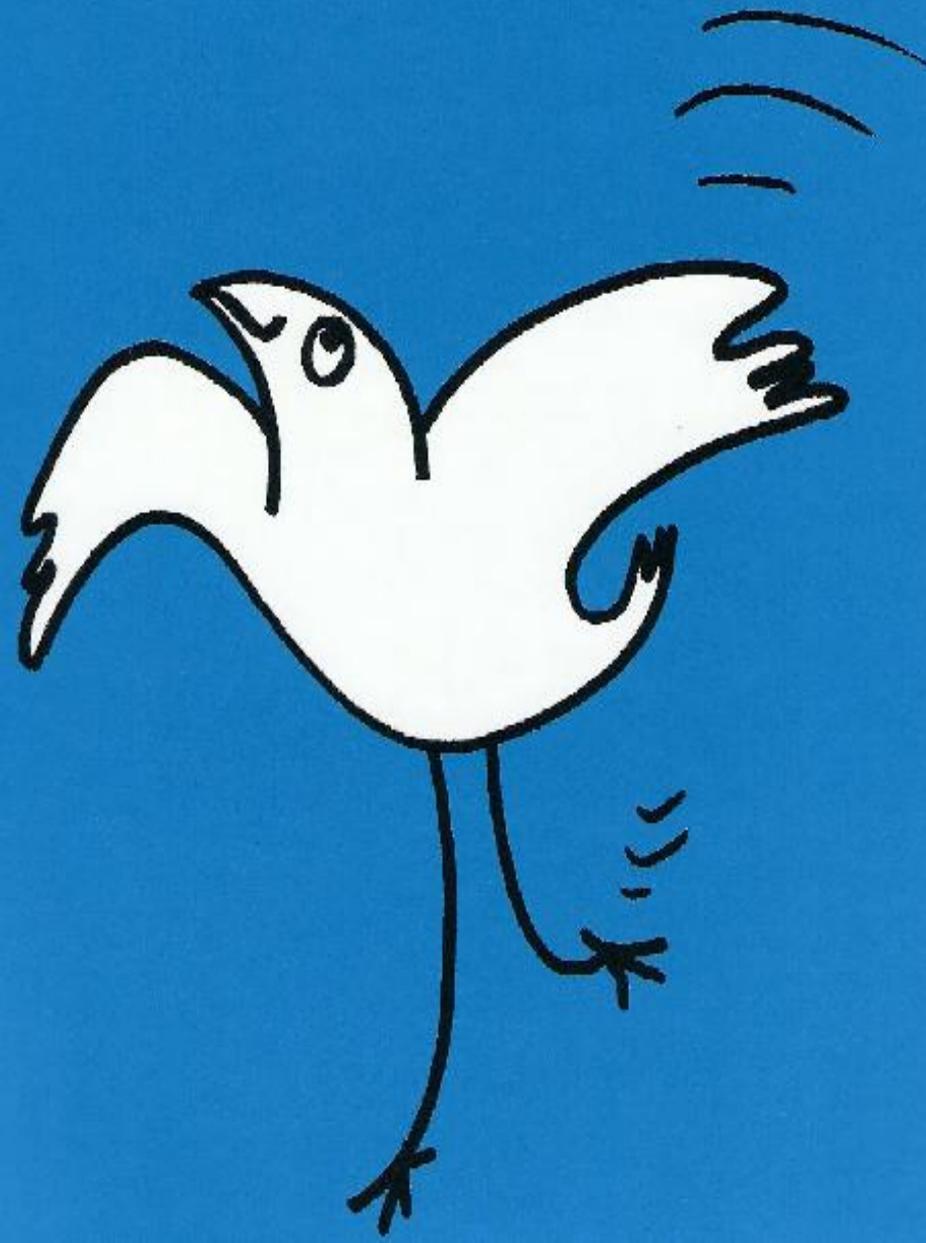


Ler é importante!

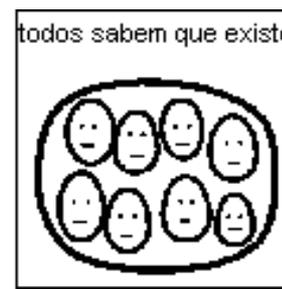
Quando tu lês ou alguém lê para tí,
ajuda-te a aprender e a conhecer
coisas novas. Aconchega-te a alguém
especial e lê um livro.

Vais sentir-te mesmo bem.

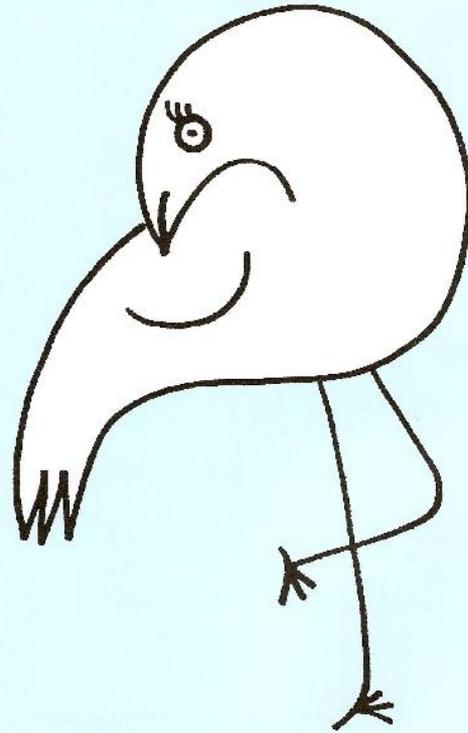
O PÁSSARO DA ALMA



No fundo do corpo mora a alma. Ninguém a viu, todos sabem que ela existe.



No centro da alma, está um pássaro, é o Pássaro da Alma. Ele sente tudo o que nós sentimos.



centro da alma



Pássaro da Alma



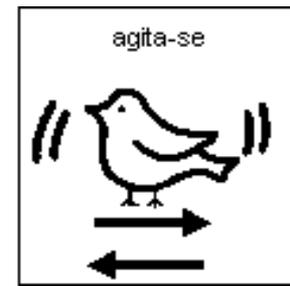
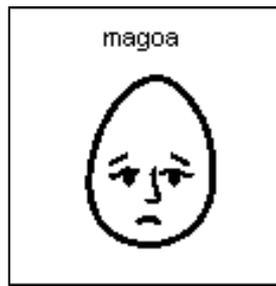
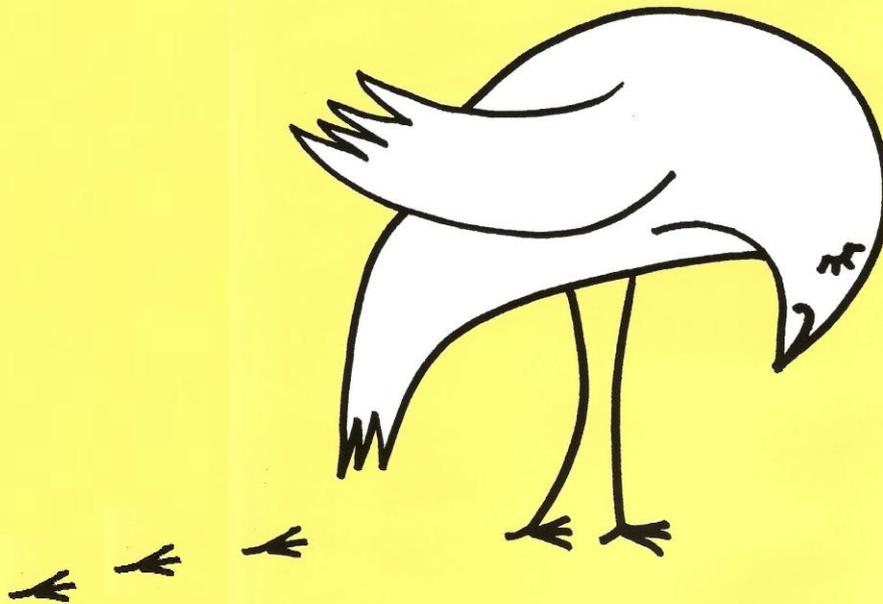
sente tudo



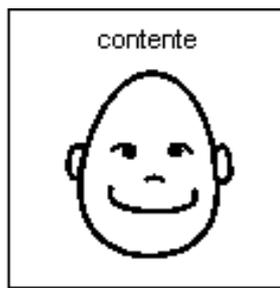
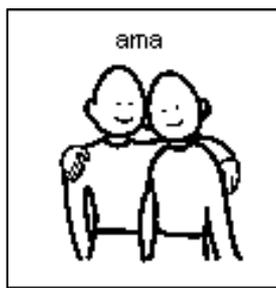
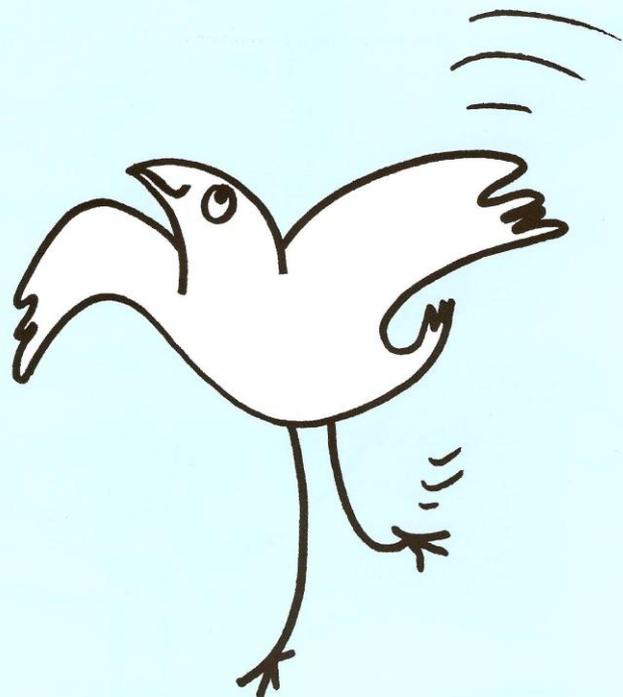
nós sentimos



Quando alguém nos magoa, o Pássaro da Alma sofre muito e agita-se para trás e para a frente.



Quando alguém nos ama, o Pássaro da Alma fica contente e dá saltinhos para trás e para a frente.



Quando alguém nos chama, o Pássaro da Alma fica à escuta para saber o que nós pedimos.



chama



Pássaro da Alma



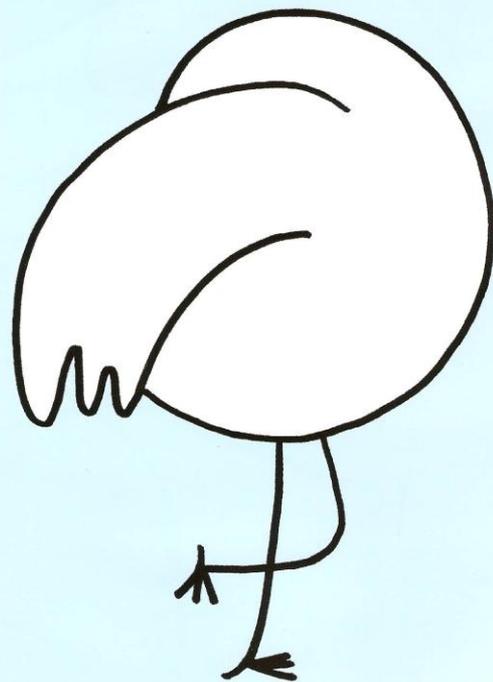
escuta



saber o que pedimos



Quando alguém se zanga connosco, o Pássaro da Alma encolhe-se triste e silencioso.



zanga



Pássaro da Alma



encolhe-se



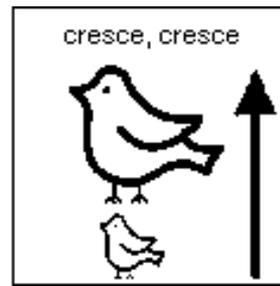
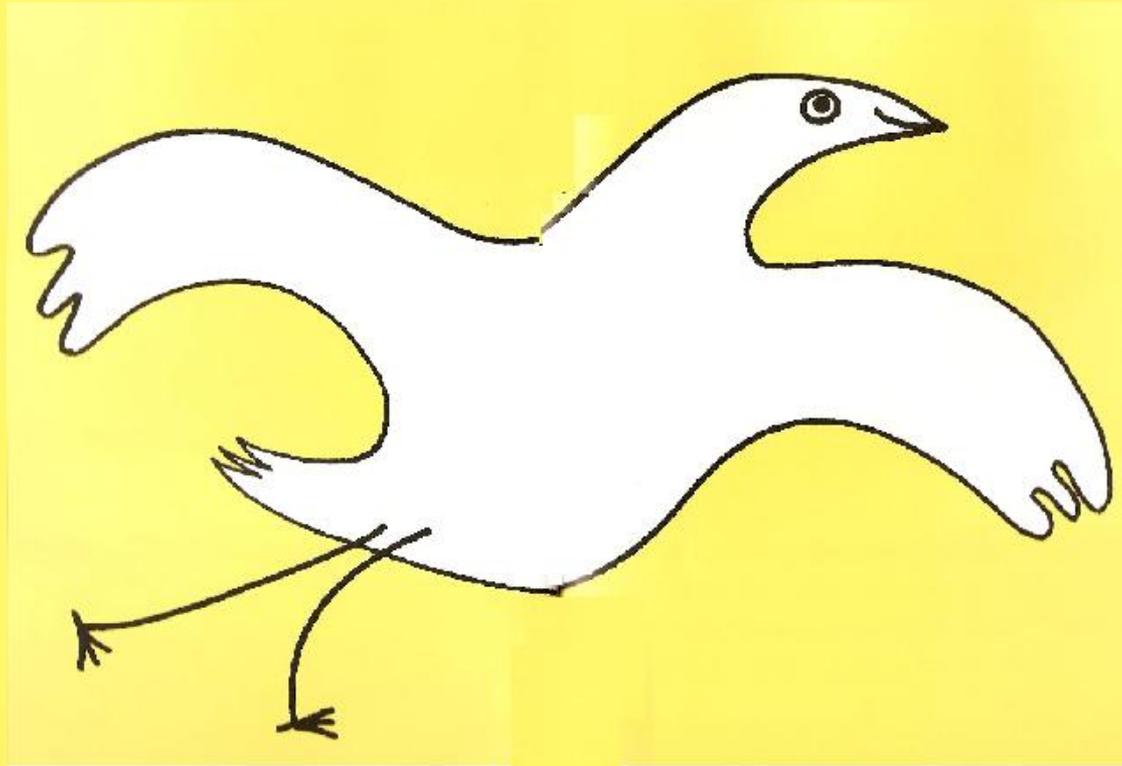
triste



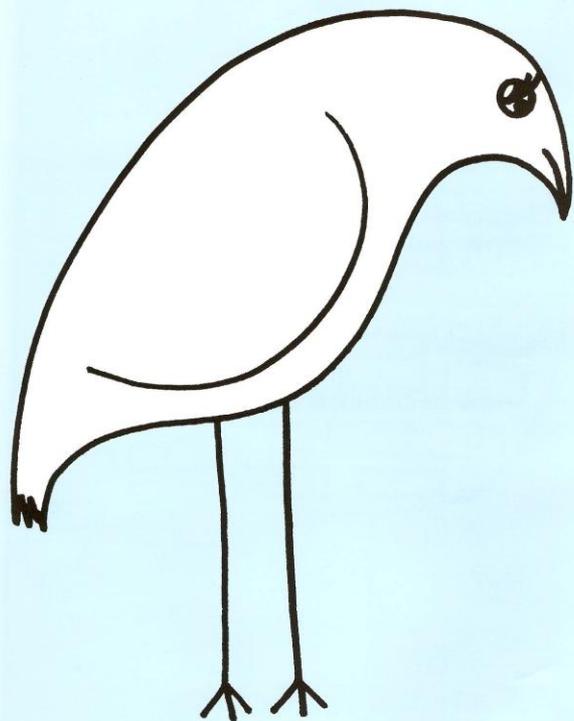
silencioso



Quando alguém nos abraça, o Pássaro da Alma cresce, cresce.
Gosta tanto do abraço!



A alma está dentro de nós, desde que nascemos. Ninguém a viu, todos sabem que ela existe.



alma dentro de nós



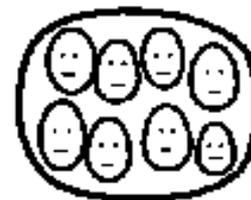
nascemos



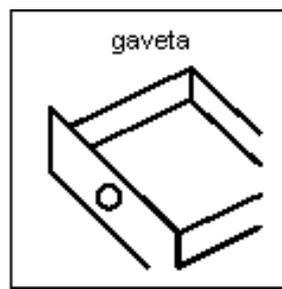
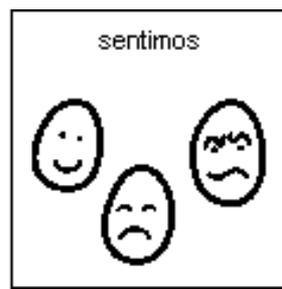
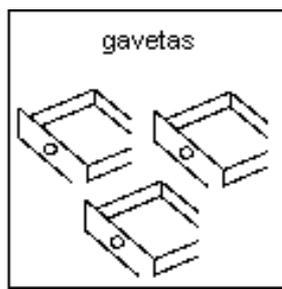
ninguém a viu



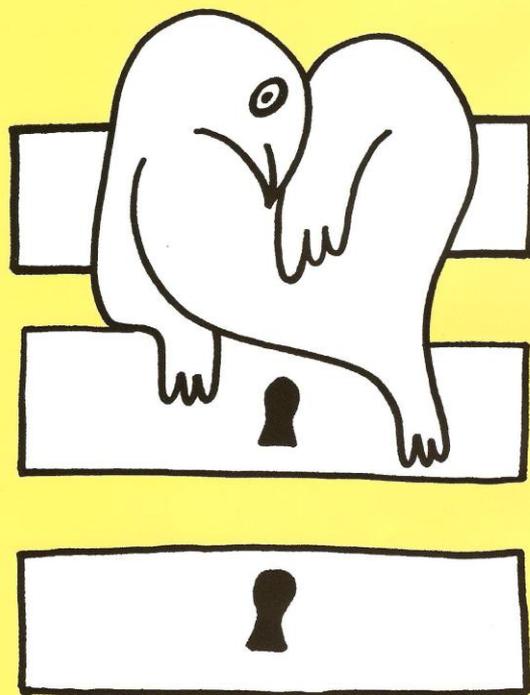
todos sabem que existe



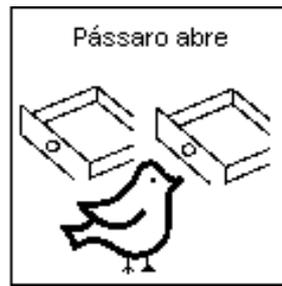
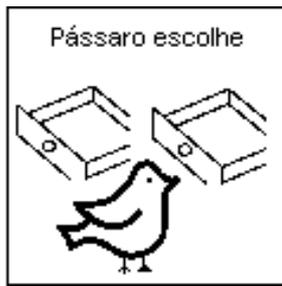
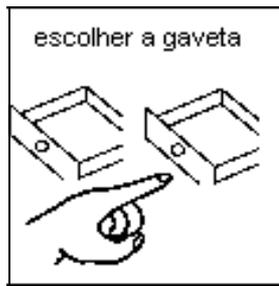
O Pássaro da Alma tem imensas gavetas, Tudo o que sentimos tem uma gaveta.



A gaveta da alegria e a gaveta da tristeza. A gaveta do ciúme e a gaveta da paciência. A gaveta do ódio e a gaveta do carinho.



Às vezes podemos escolher a gaveta, outras vezes é o Pássaro que escolhe. Às vezes não queremos falar, mas o Pássaro abre a gaveta da fala. E então, desatamos a falar.



Todos somos diferentes, porque o nosso Pássaro da Alma também é diferente.



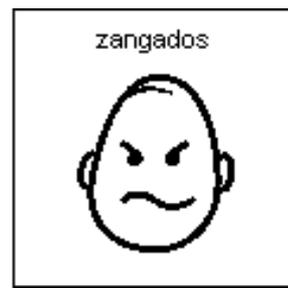
todos diferentes



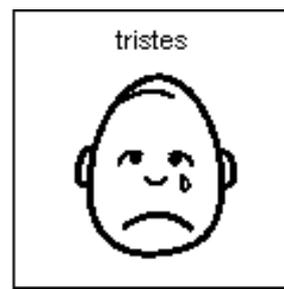
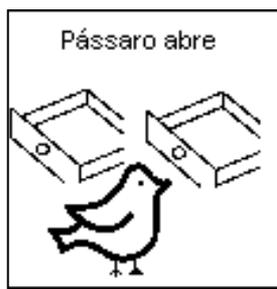
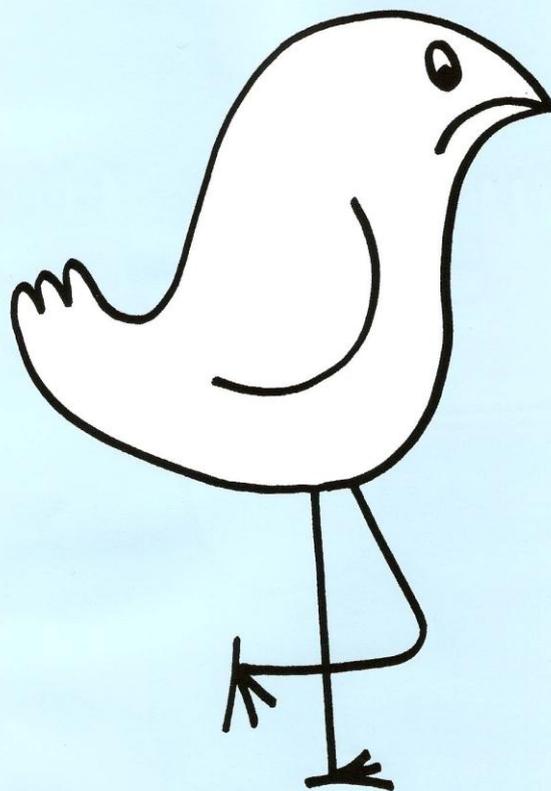
Pássaro diferente



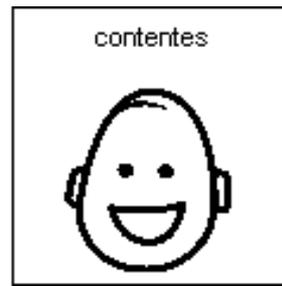
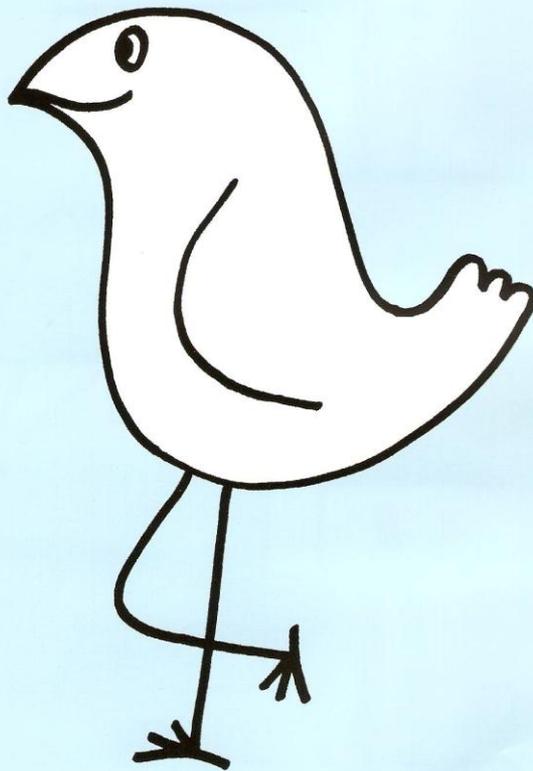
Se o pássaro abre a gaveta da ódio, nós ficamos muito zangados.



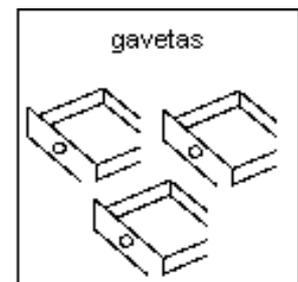
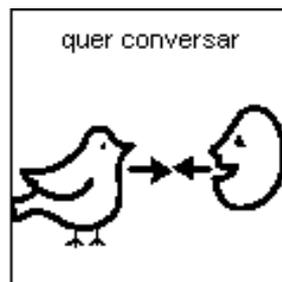
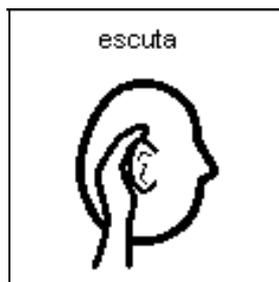
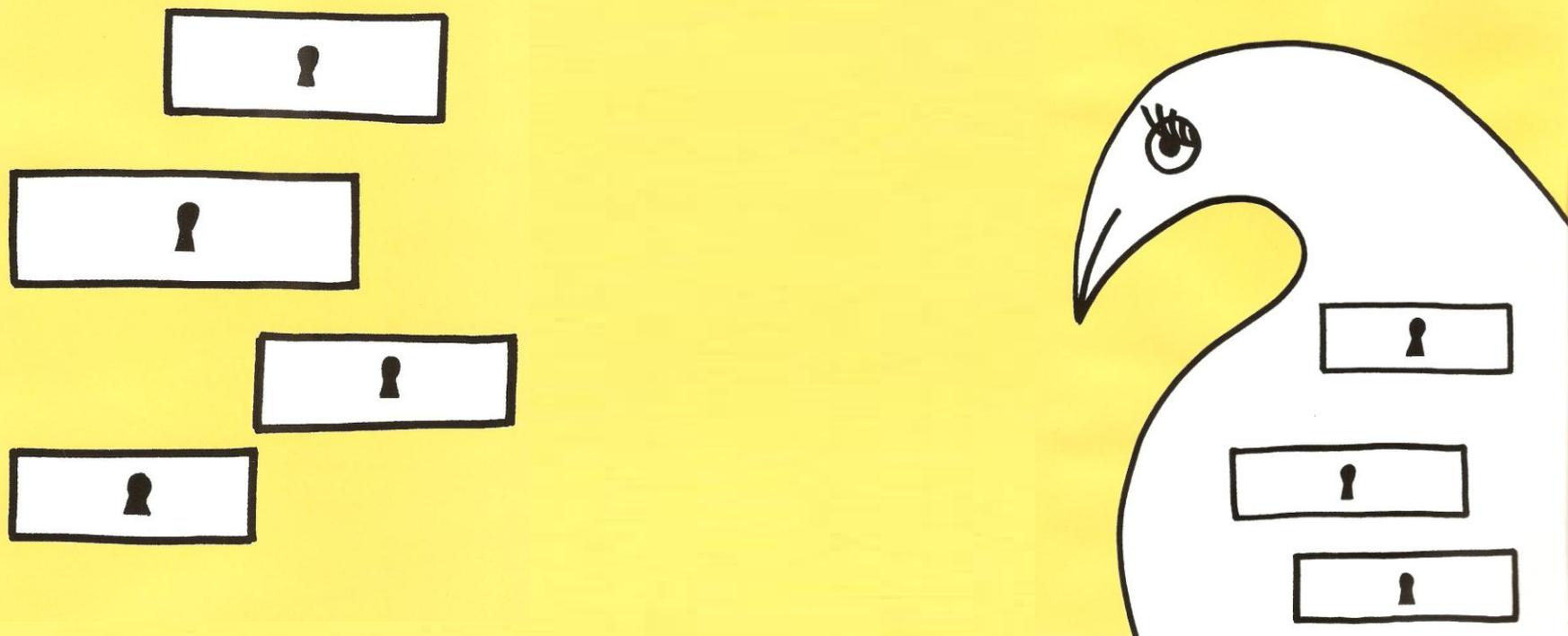
Se o pássaro abre a gaveta da tristeza, nós ficamos tristes.



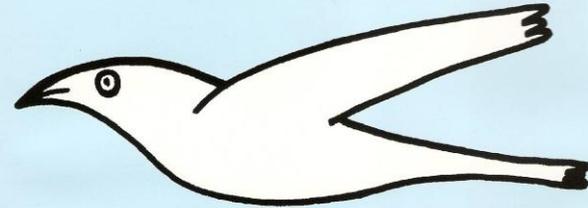
Se o pássaro abre a gaveta da alegria, nós ficamos contentes.



Escuta o teu Pássaro da Alma. Ele quer conversar sobre os teus sentimentos guardados nas gavetas.



Nós podemos ouvi-lo muitas vezes, poucas vezes, ou apenas uma vez na vida.



escutá-lo



muitas vezes



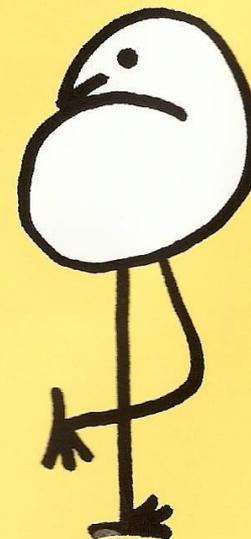
poucas vezes



uma vez



Durante o silêncio da noite, lá no fundo do teu corpo, ouve o teu Pássaro da Alma.



silêncio



noite



fundo do corpo



escuta



teu



Pássaro da Alma



Livro original: O PASSÁRO DA ALMA

Autora: Michal Snunit

Adaptação: Angélica Rosado, Inês Teixeira e Mariana Matos

SPC - Símbolos pictográficos para a comunicação

Anditec 2003

Curso de Comunicação Aumentativa Julho 2007

