

Ana Rita da Silva Barreira

“Estudo comparativo sobre as intenções e formas de comunicação usadas por  
crianças residentes em núcleo familiar natural e em centros de acolhimento  
temporário”



Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2015



Ana Rita da Silva Barreira

“Estudo comparativo sobre as intenções e formas de comunicação usadas por  
crianças residentes em núcleo familiar natural e em centros de acolhimento  
temporário”



Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2015

Estudo comparativo sobre as intenções e formas de comunicação usadas por crianças residentes em núcleo familiar natural e em centros de acolhimento temporário

“Estudo comparativo sobre as intenções e formas de comunicação usadas por crianças residentes em núcleo familiar natural e em centros de acolhimento temporário”

Autor:

Dissertação do Mestrado apresentada à Faculdade Ciências da Saúde da Universidade Fernando Pessoa, como parte dos requisitos para obtenção do grau de mestre, em terapia da fala, sob a orientação Professora Doutora Fátima Maia e co-orientação da Professora Doutora Conceição Manso

## Sumário:

Este estudo objetiva a observação e comparação das intenções e das formas de comunicação mais usadas nas funções de comunicação Regulação do Comportamento e Interação Social, em crianças residentes em Núcleo Familiar Natural (NFN) e em Centro de Acolhimento Temporário (CAT), nas faixas etárias entre os 12 e os 36 meses de idade. A amostra foi constituída por 50 crianças, repartindo-se em igual número por ambos os ambientes. A recolha dos dados foi obtida num único momento, com a interação entre pesquisador e criança. A análise dos dados foi realizada com recurso ao programa SPSS® IBM© Statistics e contagem manual.

O resultado da pesquisa permitiu compreender algumas diferenças entre os grupos estudados: as crianças residentes em CAT evidenciaram mais uso da função interação social; tanto as crianças residentes em NFN, como as residentes em CAT, usaram mais a função de comunicação regulação do comportamento e, as crianças residentes em CAT demonstraram um menor desenvolvimento dos meios simbólicos. As intenções comunicativas mais usadas na função do regulamento do comportamento para ambos os ambientes foram **“pede comida/objetos desejados”** e **“protesta/recusa objetos/comida não desejada”**. As formas de comunicação mais usadas nesta função foram a nível pré-simbólico as *expressões faciais* e o *contacto ocular* e a nível simbólico as *palavras isoladas* e as *combinações de palavras*, embora esta última com menos expressão.

Ao nível da função comunicativa interação social verificou-se que a intenção mais usada no ambiente CAT foi claramente **“pede conforto”**, seguindo-se das intenções **“toma a vez”** e **“pede jogos sociais”**. No ambiente NFN as mais usadas foram **“pede jogos sociais”**, **“saúda”** e **“pede conforto”**. As formas de comunicação também mais usadas a nível pré-simbólico as *expressões faciais* e o *contacto ocular* e a nível simbólico as *palavras isoladas* e as *combinações de palavras*.

Palavras-chave: desenvolvimento, linguagem, gestos, ambiente.

Abstract:

The aim of this study is to observe and compare communication intentions and forms not commonly used in Behaviour Regulation and Social Interaction, in children living in Natural Family Nucleus (NFN) and Temporary Foster Centre (TFC), in the age groups between 12 to 36 months of age. Sample was constituted by 50 children, being split in equal numbers for both environments. Data collection was obtained in a single moment between the researcher and the participant children. Data analysis was performed using SPSS® IBM© Statistics and manual coding.

Results from this study allowed understand some differences between groups: Children living in TFC showed more use of social interaction function: both children from TFC and NFN applied more the behaviour regulation communication function, and children from TFC revealed less development of symbolic means. The communicative intentions more used in the in behaviour regulation function for both groups were **“requests for food/objects”** and **“protests/refuses food/objects not desired”**. The most common communicational forms utilized in this function were , at a pre-symbolic level, *facial expressions* and *eye contact*, and at a symbolic level, *isolated words* and *word combinations*, although the latter in minor frequency.

At the level of communicative function social interaction it was observed that the most common intention used in TFC environment was **“comfort request”**, followed by the intentions **“takes his turn”** and **“requests social games”**. In NFN environment also **“requests social games”**, **“saluts”** and **“comfort request”** were the most commons. The communication forms more used at a pre-symbolic level were the *facial expressions* and *eye contact*, and at a symbolic level *isolated words* and *word combinations*.

Key words: development; language; gestures, environment.

"O valor das coisas não está no tempo em que elas duram,  
mas na intensidade com que acontecem  
Por isso existem momentos inesquecíveis,  
coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis.

(Fernando Pessoa)

Aos meus pais,

Ao meu marido,

Ao meu irmão,

À mestre Vânia Peixoto

## Índice

I – Introdução.....	pág.1
1. Teorias de aquisição e de desenvolvimento da linguagem .....	pág.3
2. Desenvolvimento da linguagem e da comunicação.....	pág.9
3. Desenvolvimento de gestos.....	pág.22
4. Ambiente e linguagem.....	pág.28
5. Ambiente em Centro de Acolhimento Temporário (CAT).....	pág.33
II – Desenvolvimento.....	pág.37
1. Desenho de investigação .....	pág.37
i. Objetivos do estudo e questões de investigação.....	pág.37
ii. Definição da amostra do estudo.....	pág.39
2. Instrumentos de recolha de dados.....	pág.40
i. Questionário sócio-demográfico.....	pág.41
ii. Formulário de observação.....	pág.41
3. Recolha de dados e procedimentos.....	pág.42
4. Análise e dados .....	pág.45
5. Apresentação e análise dos resultados.....	pág.46
1. Caracterização da amostra do estudo.....	pág.46
2. Função de Comunicação: Regulação do Comportamento.....	pág.49
3. Função de Comunicação: Interação Social.....	pág.54
6. Discussão.....	pág.60
III- Conclusão.....	pág.70

Estudo comparativo sobre as intenções e formas de comunicação usadas por crianças residentes em núcleo familiar natural e em centros de acolhimento temporário

IV- Referências Bibliográficas.....pág.73

V- Anexos.....pág.86

## Índice de Anexos

Anexo I – Questionário Sociodemográfico.....pág.90

Anexo II – Formulário de Observação baseado no modelo SCERTS.....pág.91

Anexo III – Consentimento Informado.....pág.92

Anexo IV – Pedido Comité de Ética da Universidade Fernando Pessoa.....pág.94

## Índice de Tabelas

Tabela 1 – Número de crianças integradas em centro de acolhimento temporário (CAT) e Jardins-de-infância (JI) e respetivos locais .....	pág.39
Tabela 2 – Atividades realizadas com brinquedos.....	pág.44
Tabela 3 – Estatísticas relativas à idade das crianças (em meses), de acordo com o grau de parentesco e género.....	pág.47
Tabela 4 – Função de comunicação Regulação do Comportamento versus intenções comunicativas: número de crianças que usaram as intenções de comunicação nesta função de comunicação CAT/NFN.....	pág.50
Tabela 5- Meios de comunicação versus intenções comunicativas, para a função comunicativa Regulação do Comportamento: número de crianças que usaram os meios de comunicação nas diferentes intenções comunicativas em CAT e em núcleo familiar natural (NFN).....	pág.52
Tabela 6 – Função de comunicação Interação Social versus intenções comunicativas: número de crianças que usaram as intenções de comunicação nesta função de comunicação CAT/NFN.....	pág.56
Tabela 7- Meios de comunicação versus intenções comunicativas, para a função comunicativa Interação Social: número de crianças que usaram os meios de comunicação nas diferentes intenções comunicativas em CAT e em núcleo familiar natural (NFN).....	pág.58

## Índice de Figuras

Figura 1 – Caracterização da amostra segundo a existência de irmãos de crianças.....	pág.47
Figura 2 – Distribuição da percentagem da ordem de nascimento das crianças da amostra.....	pág.48
Figura 3 – Distribuição da percentagem do número de interlocutores que residem com a criança.....	pág.48

## Introdução

A linguagem é um importante fator para o desenvolvimento e a aprendizagem. Muitos pesquisadores concordam que, quer a linguagem seja inata ou aprendida, há uma interação entre o que a criança traz em termos biológicos e a qualidade de estímulos do meio (Tomasello et al., 2007; Tomasello et al., 2005).

O meio ambiental, tal como se tem vindo a descobrir, pode-se tornar uma base para o desenvolvimento emocional e linguístico da criança, nomeadamente no que se refere à qualidade de interação entre mãe-criança. A partir da intenção comunicativa podemos comunicar de formas diferentes, através do olhar, de gestos, de vocalizações, entre outros. A estruturação da linguagem permite aprimorar as nossas formas comunicativas.

O interesse pela desenvolvimento desta pesquisa surgiu decorrente da minha experiência enquanto Terapeuta da Fala, a trabalhar no âmbito da Intervenção Precoce, com a observação da interação entre crianças residentes em centros de acolhimento temporário e em núcleo familiar natural, percebendo que existiam diferenças, por exemplo, entre o nível de atenção que as crianças solicitavam do adulto e a forma como se manifestavam quando se sentiam contrariadas ou frustradas.

Assim, esta investigação constitui-se de carácter observacional e pretende entender e analisar diferenças entre as intenções e as formas de comunicação, em crianças residentes em diferentes contextos familiares (núcleo familiar natural e centro de acolhimento temporário), nas faixas etárias entre os 12 e os 36 meses de idade.

No presente estudo, foi usada a nomenclatura determinada no modelo Comunicação Social, Regulação Emocional e suporte Transacional – SCERTS. Segundo o mesmo, os termos intenção comunicativa e função comunicativa são distintos. Como intenção

comunicativa os autores referem-se ao objetivo comunicativo da criança, enquanto o termo relativo a funções comunicativas diz respeito aos efeitos que os atos comunicativos têm sobre os interlocutores (Wetherby e Prizant 2000).

Esta dissertação está estruturada em 3 capítulos: revisão teórica, estudo empírico e conclusão. O primeiro capítulo destaca as teorias de aquisição e desenvolvimento da linguagem, o desenvolvimento da linguagem e da comunicação; o desenvolvimento de gestos; ambiente e linguagem e o ambiente em centro de acolhimento temporário. O segundo capítulo é composto pela metodologia de investigação, o qual engloba: o desenho de investigação; os instrumentos de recolha de dados; a recolha de dados e procedimentos; o método de análise e tratamento dos dados e a caracterização da amostra; a apresentação e análise dos dados e discussão dos dados. O último finaliza com a conclusão e com a reflexão de possíveis pesquisas serem realizadas.

## Enquadramento Teórico

O desenvolvimento da linguagem e as teorias explicativas do seu significado, da sua origem e da sua necessidade são abordados neste capítulo. Face à necessidade do uso da linguagem como veículo de estabelecimento de comunicação, é também referido o desenvolvimento dos gestos utilizados nas diferentes intenções comunicativas. Por último, é também destacada a importância no desenvolvimento comunicativo do meio onde a criança se encontra integrada, com referência ao meio familiar e ao ambiente CAT, uma vez que no desenvolvimento do presente estudo foram considerados estes dois tipos de ambientes. Foi ainda realizada a descrição do modelo de Comunicação Social, Regulação Emocional e suporte Transacional (SCERTS), cuja importância reside no domínio da comunicação social, tornando a criança num participante mais envolvido na vida em sociedade.

### 1 - Teorias da aquisição e desenvolvimento da linguagem

A história sobre o desenvolvimento da linguagem é considerada uma saga de milagres e mistérios que os linguistas se deparam quando querem relatar sobre o desenvolvimento de linguagem e comunicação precoce, pois não conseguem explicar a forma rápida de aquisição e a aparente facilidade com que os bebés adquirem a estrutura de uma língua. Por isso, o desenvolvimento da linguagem precoce envolve a necessidade de se compreender de linguística, bem como do desenvolvimento de conceitos cognitivos e de aprendizagem, visto que linguagem e pensamento crescem paralelamente (Dokrell e Messel, 2004).

Compreender a linguagem é compreender os diferentes e complexos processos cerebrais que ocorrem em diferentes áreas do cérebro (Rickheit, Strahner, 2008; Sim-

Sim, 1998). A linguagem é um sistema simbólico usado para representar os significados dentro de uma cultura, sendo uma relação entre conceito e sua forma de expressão essencialmente arbitrária (RA, Sevcik, 2006). É neste sentido que a linguagem ou sistema linguístico se entende como sendo “um sistema complexo e dinâmico de símbolos convencionados, usado em modalidades diversas para comunicar e pensar” (A.S.H.A 1983, Sim-Sim, 1998).

A linguagem é claramente algo aprendido ouvindo os outros a falarem (Norbury et al., 2008), tal como Sim-Sim (1998) relata que a aquisição da linguagem se refere ao “processo de apropriação subconsciente de um sistema linguístico, via exposição, sem que para tal seja necessário um mecanismo formal de ensino”. Todas as crianças com desenvolvimento típico aprendem a falar através dos meios ambientais, o que reflete, inevitavelmente, as capacidades inatas que a espécie humana apresenta para fazer a aquisição da língua, bem como reflete que os suportes ambientais são propensos para a aquisição da linguagem (Hoff, 2006).

Para Zorzi (2002) e Sandrini et al. (2009) a linguagem torna-se um meio de expressão, a qual permite com que as pessoas estabeleçam relações entre elas. Para o primeiro autor, os significados correspondem a conceitos, ideias, experiências ou emoções que podem ser expressos através de símbolos convencionais (as palavras). Segundo Brondani e seus colaboradores (2002) o desenvolvimento normal da linguagem segue um padrão de evolução e aperfeiçoamento das habilidades verbais das crianças. Manso e seus colaboradores (2010) acrescentam que a aquisição da linguagem está relacionada com a componente sócio-afetiva e que essa tem um lugar na forma de interação que as crianças estabelecem com os adultos. Os autores enfatizam também que à priori a família representa o “local” idóneo para possibilitar o desenvolvimento linguístico pois consideram, tal como Hoff (2006), que as crianças adquirem a linguagem graças às interações com os adultos do seu meio ambiente.

A linguagem, considerada como o conteúdo da fala, da escrita, da leitura e da compreensão, é da opinião de alguns autores, que é constituída através de cinco

sistemas: fonologia, semântica, sintaxe, morfologia e pragmática (Apel e Masterson, 2001; Gandara e Befi – Lopes, 2010; Hamaguchi, 2001;). No entanto, Schirmer et al. (2004) por seu lado apresenta uma variação desta constituição com apenas quatro sistemas: pragmática, fonologia, semântica e gramática. Pode ser categorizada em duas áreas, recetiva e expressiva (Hamaguchi, 2001; Lopes, 2006; Mousinho et al., 2008). A componente recetiva refere-se à capacidade de compreensão da fala ou de gestos, e a expressiva relaciona-se com a habilidade de criar uma mensagem falada a fim de ser compreendida pelos outros (Hamaguchi, 2001). De um modo sucinto, a fonologia representa um conjunto de sons que os falantes usam, o que envolve a perceção e a execução dos sons para os mesmos formarem palavras (Apel e Masterson, 2001; Schirmer et al., 2009). “A aquisição de um sistema fonológico remete para a diversidade de sons e de regras fonológicas que ocorre de forma contínua” (Ferrante et al., 2009; Mota et al., 2009). A semântica, é considerada o sistema que engloba a palavra e o seu significado, permite através do uso da mesma de forma isolada ou em conjunto com outras a transmissão de ações, pedidos de auxílio, comentar acerca de objetos ou pessoas, e executar saudações (Apel e Masterson, 2001; Gandara e Befi – Lopes, 2010; Schirmer et al., 2004). A sintaxe e morfologia são outros sistemas que compõem a linguagem. A sintaxe é altamente estruturada e rígida pois a mesma implica a necessidade de compreensão das regras linguísticas, e é através das regras sintáticas e morfológicas do sistema gramatical que se combinam palavras para formar frases. A morfologia tem como objetivo estudar a formação das palavras, através dos elementos morfológicos (Apel e Masterson, 2001; Schirmer et al., 2004). Por último, a pragmática surge como o sistema que permite o uso social da linguagem e ensina a tomar a vez numa conversa, a estabelecer contacto ocular durante a mesma e a processar o que o falante tentou comunicar (Apel e Masterson, 2001; Hage et al., 2007; Schirmer et al., 2004). As teorias pragmáticas incidem essencialmente em dois aspetos: as funções comunicativas, de natureza abstrata e que espelham a intenção de comunicar do falante; e as habilidades conversacionais que dizem respeito a capacidade do homem em participar no feedback comunicativo (Hage et al., 2009).

Todas as teorias sobre a aquisição da linguagem tendem a entender como é que a mesma pode ocorrer segundo a sua própria conceção. Por isso, já várias teorias foram

formadas na tentativa de explicar tal facto. Sabe-se contudo que apesar da grande variabilidade que cada criança apresenta na aquisição da mesma, cada uma passa pelos mesmos estágios de aprendizagem, afirmando-se a existência de sequências cronológicas para o crescente domínio linguístico, comunicativo e cognitivo (Sandrini et al., 2009).

Na história da aquisição da linguagem encontramos autores bastante marcantes. Dois autores altamente importantes nesta literatura são Skinner e Chomsky. Skinner (1957) surge com “Verbal Behavior” e, por sua vez, Chomsky aparece com a perspectiva inatista.

Skinner (1957), citado em Bandini e Rose (2010), na sua principal obra “Verbal Behaviour” estabelece uma ponte entre a linguagem e o comportamento. Na teoria inerente a “Verbal Behavior” o comportamento verbal é compreendido como todo o comportamento reforçado através de outros e mantido por consequências imediatas (Bandini e Rose, 2010). A teoria tenta compreender como é que o ambiente seleciona o comportamento verbal, assim como tenta compreender quer a capacidade filogenética para o condicionamento operante, quer a capacidade ontogenética para as respostas condicionadas (Catania, 2007 cit in: Greer, 2008). Skinner (1957 cit in: Bandini e Rose, 2010) relaciona o comportamento verbal com o comportamento mediado pela ação do outro. O comportamento pode ser resultante da interligação de processos seletivos que operam em três níveis: filogenético (relativos à espécie), ontogenético (relacionados com o indivíduo) e social/cultural (Skinner 1984b, 1990 cit in: Zilio e Carrara, 2009; Augusto e Sampaio, 2005; Greer, 2008). De modo sucinto, filogeneticamente o comportamento é consequência da seleção natural. Ontogeneticamente, as contingências envolvem o condicionamento operante. Por condicionamento operante entende-se o modo como o indivíduo “opera” sobre o meio, de forma a causar consequências (Bandini e Rose, 2010). Quanto à vertente social/cultural esta é constituída por um conjunto de contingências mantidas por um determinado ambiente social/cultural consideravelmente formado por uso de regras e leis. Assim, e segundo o paradigma skinneriano o comportamento envolve três termos: a condição que o comportamento ocorre (S), o próprio comportamento (R), e

a consequência desse comportamento (S) (Augusto e Sampaio, 2005; Bandini e Rose, 2010).

Numa perspectiva inatista, surge Noam Chomsky, com um trabalho inovador formulando a ideia de autonomia linguística, considerando a capacidade de linguagem como um objeto biológico de estudo. Segundo o autor, os princípios da gramática universal são inatos, e por isso, o desenvolvimento da linguagem deveria ser explicado segundo uma herança genética (Chomsky 1976, 2002). Chomsky (1973), também citado em Borges e Salomão (2003), reforça que a linguagem tem origem em fatores inatos, desvalorizando a influência ambiental na aquisição linguística e realçando a capacidade das crianças para adquirir a linguagem através de um dispositivo inato para esse efeito, o “language acquisition device” (LAD). É neste sentido que a linguagem constitui um aspecto da cognição e que o seu desenvolvimento ocorre como um aspecto desta faculdade, sendo fruto da inteligência humana, ou seja, o espelho e não um modelo da mente.

Neste sentido, as teorias nativistas pressupõe a ideia da Gramática Universal (UG), na qual é o modelo linguístico inato que determina tanto a aquisição da linguagem, como as propriedades universais da linguagem humana em todo o mundo. A disponibilidade de uma capacidade de linguagem universal responde ao "problema lógico da aquisição linguagem, isto é, as crianças nascem com um rico corpo de conhecimentos linguísticos” (Herschensohn, 2007).

No entanto, no desenvolvimento da linguagem, tem-se atribuído uma especial atenção à interação social no desenvolvimento comunicativo. Com este intuito, o autor Vigotsky (1978) surge com a teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Com esta teoria, o autor defende que “o desenvolvimento consiste num processo de aprendizagem do uso das ferramentas intelectuais, através da interação social com os outros mais experimentados no uso dessas ferramentas”. Considera que o processo de desenvolvimento não coincide com o processo de aprendizagem e que o ambiente social representa uma influência importante para o desenvolvimento das crianças,

com o potencial de o acelerar ou abrandar (Birjandi, 2012). Vigotsky (1978,1984 cit in: Borges e Salomão, 2009), também citado em (Lourenço, 2012; Warford, 2010), referiu a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), a qual considera a existência de uma “janela de aprendizagem” que resulta de um processo de interação social. A ZDP idealiza que uma criança é capaz de resolver um determinado problema sob a orientação de adultos ou em conjunto com pares de modo mais eficiente, ou seja, é através da influência da orientação de adultos ou da colaboração com os pares mais competentes nessa capacidade que a criança irá resolver o problema em questão, o qual dependerá do seu atual desenvolvimento. Para Vigotsky (1978), a ZDP é o processo considerado de imitação intelectual pois defende que é através da imitação que as crianças são capazes de aprender mais eficazmente.

Um dos fundamentos da vertente funcional da linguagem é a “teoria da aquisição da linguagem baseada no uso” ou “linguístico cognitivo - funcional”, que refere que a aquisição e o desenvolvimento das competências linguísticas são resultantes de processos sócio-biológicos envolvendo a partilha intencional de competências sócio – cognitivas com a participação em atividades sócio – comunicativas (Tomasello, 2003). Tomasello (2003) afirma que o sistema linguístico é o produto final da evolução cultural e cognitiva humana, resultante de influências filogenéticas e ontogenéticas. De um modo sucinto, o autor considera a influência filogenética a “capacidade cognitiva do homem desenvolveu-se a partir de um grupo de habilidades sócio – cognitivas primatas relacionadas à atribuição de intencionalidade a co – específicos (denominadas compreensão da ação intencional)”. Ontogeneticamente, referiu que a compreensão da ação intencional provém do “processo gradual de organização das ações sensório – motoras do bebé e da identificação com seus sub-específicos, culminando a sua formação propriamente dita pelos 9 meses de idade”. A teoria de Tomasello é considerada uma teoria interacionista no sentido em que a mesma pressupõe a importância dos fatores sociais e cognitivos no processo de aprendizagem (Herschensohn, 2007).

## 2- Desenvolvimento da Linguagem e da Comunicação

Tal como referido anteriormente, o desenvolvimento da linguagem engloba a passagem de diversos estágios de desenvolvimento. Neste sub-capítulo abordaremos com maior pormenor as etapas iniciais, uma vez que o estudo desenvolvido encontra-se intimamente relacionado com as mesmas.

Sabe-se assim que a linguagem encontra-se inserida no quadro de evolução mais ampla da comunicação, a qual engloba símbolos não-verbais e verbais. No desenvolvimento comunicativo identificamos duas fases, a fase pré verbal e a fase verbal (Zorzi, 2002). Para o autor, a fase pré verbal situada entre os 2 meses e o primeiro ano de vida da criança, enquadra-se no denominado período pré – linguístico que se inicia o uso de competências pré-linguísticas na interação social e no estabelecimento de comunicação. Durante este período, o pré-linguístico, a criança deve usar o conjunto de comportamentos pragmáticos pois a ausência dos mesmos, indica uma alteração no desenvolvimento (McCathren et al, 1996). Neste sentido, o desenvolvimento de competências relacionadas com a pragmática no período pré-linguístico constituem a base para o desenvolvimento da comunicação e linguagem. Para um desenvolvimento linguístico adequado as crianças devem ser capazes de desenvolver competências como a intencionalidade de comunicar, a atenção conjunta, a compreensão verbal, o sistema fonológico e o jogo simbólico. Durante este trabalho serão abordados alguns destes indicadores pertinentes para a realização do estudo.

Todas as crianças participam de maneiras diferentes em interações sociais, com interações de cara – a – cara com os seus cuidadores. De um modo geral, podemos dizer que as crianças até ao primeiro ano de idade começam a compreender a intenção que o outro tem quando comunica com elas, e começam a usar de modo mais ativo essa compreensão para responder às intenções comunicativas dos outros (Carpenter, 2009). Para Aquino e Salomão (2011) é nestas primeiras interações estabelecidas entre bebé e adulto que a criança começa também a aprender o significado de partilhar com o outro, adquirindo deste modo a comunicação intencional. A intencionalidade

comunicativa ocorre quando a criança deliberadamente usa um sinal específico para afetar o comportamento do outro (Bates, 1976).

A intenção de comunicar refere-se ao modo como o interlocutor quer passar a sua mensagem ao outro e ao efeito que quer causar (Baumgart et al. 1996 cit in: Peixoto, 2007).

Tomasello (1995,1999,2003), Eilan et al. (2005 cit in: Peixoto, 2007) e Yoder et al. (1993, cit in: Peixoto, 2007) consideram que a intencionalidade comunicativa emerge nos últimos meses do primeiro ano de vida, sendo Tomasello mais específico, referindo como chave os 9 meses de vida. Para os autores, é nesta fase de desenvolvimento que a criança começa a ter noção que a sua mensagem afeta o outro. Segundo Tomasello (1995,1999,2003), a capacidade de intenção comunicativa deve-se ao surgimento da competência “atenção conjunta” que se desenvolve também entre os 9 e os 12 meses de idade. Tal como Rochat (2007) menciona, a capacidade comunicativa desenvolve-se por entre meio de trocas recíprocas, entre as crianças e os adultos seus cuidadores.

Assim, diferentes autores estudiosos do desenvolvimento pré-verbal classificam as funções comunicativas de maneira diferente.

Para Halliday (1975, in Hage e tal., 2007) existem 7 funções comunicativas que se desenvolvem entre os 9 e os 18 meses de idade:

- 1- Função instrumental: a criança é capaz de usar a linguagem de modo a satisfazer as suas necessidades materiais;
- 2- Função regulatória: a criança usa a linguagem para controlar o comportamento do outro;
- 3- Função interacional: a criança usa a linguagem para interagir com pessoas;
- 4- Função pessoal: a criança usa a linguagem para expressar sentimentos pessoais relativamente a pessoas e/ou ambiente;

5- Função heurística: a criança usa a linguagem como instrumento para explorar o ambiente na procura da identificação do nome dos objetos e ações;

6- Função imaginativa: a criança usa a linguagem de modo lúdico, criando o ambiente segundo a sua imaginação;

7- Função informativa: a criança usa a linguagem para transmitir uma informação – característica que se desenvolve entre os 18 e os 24 meses de idade.

Por outro lado, Bates e seus colaboradores (1975, in Hage et al., 2007; Schertz e Odom, 2004) consideram que existem duas funções comunicativas: as protoimperativas e as protodeclarativas. As primeiras referem-se às atitudes que têm como objetivo fazer com que o adulto tome atitudes perante uma ação que a própria criança deseja, por exemplo, nesta função a criança aponta para o objeto desejado e realiza um olhar em tríade (objeto, cuidador), até obter o desejado. As segundas definem-se como atitudes que a criança usa de modo a dirigir a atenção do adulto para uma ação/acontecimento ou objeto do seu interesse ou para chamar atenção para si próprio, isto é, a criança chama a atenção do adulto para algo que lhe suscitou interesse no meio ambiente, com a intenção de provocar no adulto uma resposta.

Por fim, para Wetherby e Prizant (1993 cit in: Hage et al., 2007), Bruner (1981 in Crais et al. 2004; 2009), Prizant e seus colaboradores (2006) existem três funções comunicativas: regulação do comportamento, interação social e atenção conjunta. A regulação do comportamento refere-se aos atos usados para regular o comportamento do outro com a finalidade de obter um determinado resultado, a interação social relaciona-se com os atos usados para ganhar ou manter a atenção do outro dirigida para si, e a atenção conjunta são os atos usados para dirigir a atenção do outro para um objeto, evento ou tópico.

Os autores Wetherby e Prizant (2000) referem que para o desenvolvimento da habilidade comunicativa é necessário compreender em conjunto o desenvolvimento sociocognitivo e o linguístico. Para os autores, estas capacidades estão dependentes da

capacidade de se estabelecer atenção compartilhada (uma das capacidade adjacentes à atenção conjunta), à capacidade de usar símbolos (os quais se referem aos aprendidos pela criança em trocas recíprocas com os cuidadores) e da aquisição de palavras simbólicas e de formas linguísticas mais avançadas, bem como à forma de a criança se envolver com o uso adequado dos objetos.

Para Prizant et al. (2006) a comunicação intencional envolve a capacidade da criança iniciar comunicação através de um sinal (ex: gestos e/ou vocalizações), direcionar o olhar e na capacidade de a criança monitorizar a reação do parceiro ao seu sinal comunicativo pois para os autores a comunicação intencional envolve o envio de uma mensagem e avaliar se a mensagem foi recebida e se o objetivo foi alcançado.

Assim, acrescentam que no marco de desenvolvimento da comunicação intencional é seguido por uma capacidade cada vez maior para expressar intenções entre os parceiros de comunicação e para a gama de propósitos - funções comunicativas.

Contudo, os autores também distinguem os termos relativos a intenção comunicativa e função comunicativa. Neste sentido, consideram que o termo intenção comunicativa refere-se ao objetivo comunicativo da criança, enquanto que o termo relativo a funções comunicativas diz respeito aos efeitos sobre os interlocutores. Se a tentativa de comunicação de uma criança é eficaz, a função corresponde à intenção, ou seja, o comportamento comunicativo da criança irá funcionar como pretendido quando a criança atinge os seus objetivos através da comunicação.<sup>1</sup>

Wetherby e seus colaboradores (1988), também citados em Paavola e seus colaboradores (2005), defendiam que para a intencionalidade comunicativa ser eficaz, as crianças começam a desenvolver meios cada vez mais sofisticados mas práticos no processo comunicativo. Neste âmbito, defendem que as funções comunicativas mais

---

<sup>1</sup> A Classificação de Prizant et al. (2006) foi a utilizada no estudo empírico

comuns primeiramente encontradas são a realização de pedidos de objetos e ações e comentários de objetos / ações.

Na revisão da literatura, a aquisição das funções comunicativas vem descrita como ocorrendo em determinados períodos de desenvolvimento.

Tendo em consideração as funções comunicativas e dividindo-as por faixas etárias podemos verificar que no que concerne à regulação do comportamento entre os 9 e os 12 meses de idade desenvolve-se a capacidade de protestar com movimentos corporais (ex: empurrar objetos com a mão), pedir objetos (ex: aponta para o objeto; faz contacto com a mão de um adulto para pedir um objeto; pega no objeto) e pedir ações (ex: repete o movimento da ação). Entre os 12 e os 15 meses a criança já é capaz de fazer pedidos de objetos dirigindo um olhar em tríade (atenção conjunta), realiza pedidos de ajuda de ações (ex: fornece um objeto fechado para o adulto o abrir). E entre os 15 e os 18 meses a forma que utiliza para protestar é através do movimento da cabeça “não”, para pedir objetos a criança abre e fecha a mão para obter o desejado e, para obter ações é capaz, por exemplo, de apontar para alguém e/ou algo para obter o desejado (Carpenter et al., 1983; Crais et al., 2004).

No que respeita à interação social entre os 9 e os 12 meses procura atenção (ex: bate com os objetos, usa movimentos corporais para chamar a atenção), envolve-se em jogos sociais demonstrando interesse e antecipando-os (por exemplo, movimentos do corpo em antecipação, levanta as mãos para o adulto para manipular) e imitando os adultos e iniciam alguns gestos representativos (ex: diz adeus, imita os outros batendo palmas) (Carpenter et al., 1983; Crais et al., 2004).

Na faixa etária entre os 12 e os 15 meses a criança começa a exibir gestos representativos através da exibição da função dos objetos (ex: lavar os dentes com escova de dentes), bate palmas para exibir excitação depois da realização de uma tarefa com sucesso (ex: fazer uma torre), entre outros. Dos 15 aos 18 meses exibe

outros gestos representativos como realizar o gesto relativo à função comer e entre os 18 e os 24 meses chama a atenção através de caretas e, realiza outro tipo de gestos representativos como: manda beijinhos, realiza sinal de silêncio, encolhe os ombros e coloca as mãos para cima para exibir que desapareceu algo, entre outros (Carpenter et al., 1983; Crais et al., 2004).

A função comunicativa de atenção conjunta entre os 9 e os 12 meses é demonstrada através de comentários, como mostrar e dar objetos. Dos 12 aos 15 meses para comentar aponta para objetos e/ou ações. Entre os 15 e os 18 meses comenta através do apontar para um objeto em resposta ao pedido de um adulto, como "mostre-me a maçã" e solicita informações também através do apontar para um objeto ou ação com esse intuito (ex: aponta para a imagem do livro para o adulto nomeá-lo). Entre os 18 e os 24 meses a criança usa gestos como esclarecimentos de palavra e/ou palavra aproximada (por exemplo: diz avião e criança diz painel e aponta para companhia aérea, quando não compreendida) (Carpenter et al., 1983; Crais et al., 2004).

A primeira experiência de socialização da criança dá-se através da linguagem, pela qual os pais de modo não intencional passam através da fala, valores culturais, orientações, e influenciam os seus filhos (Apel e Masterson, 2001; Borges e Salomão, 2003). A comunicação dos adultos constitui uma fonte crucial de transmissão de ideias para as crianças (Gliga e Csibra, 2009). A linguagem fornece qualidade de vida por possibilitar a comunicação entre os indivíduos, permitindo interações sociais (Schimer et al., 2004). É considerada como a nossa capacidade de compreender as intenções dos outros, pensamentos e crenças (Williems et al., 2011).

O primeiro acto intencional de comunicação da criança é o choro, apesar de este ainda não ser realizado de modo consciente. A partir do choro a criança aprende a partilhar com os outros o seu mal-estar, o que tal vai permitir à criança começar a compreender o efeito dos seus comportamentos sobre os outros, pois o seu choro, causa uma reação espontânea nos interlocutores, que tendem a seguir o interesse de partilha de sentimento da criança assegurando o desenvolvimento social através de momentos de

atenção mútua (Stromqvist, 2003 cit in: Bruce e Hansson, 2008). Assim, mesmo antes de começar a falar a criança reflete alguns comportamentos pré-comunicativos como o choro, o olhar, as expressões faciais e os gestos que podem contribuir distintamente para o desenvolvimento da linguagem (Schirmer, et al., 2004; Peixoto, 2007; Heimann et al., 2006; Wetherby et al., 2002; Wetherby et al. 2003 cit in: Laakso et al., 2011). A interação comunicativa entre a criança e o adulto começa a evidenciar-se essencial para o desenvolvimento linguístico (Manso et al., 2010; Befi – Lopes et al., 2007). As formas pré – verbais devem ser valorizadas e ser “interpretadas e respondidas de forma contingente pelos cuidadores”, pois essas respostas oferecidas por estes à criança, possibilitarão com que a mesma aprenda como o seu comportamento pode modelar o próximo, definindo a sua característica pré-intencional a intencional (Peixoto, 2007). Neste sentido, o primeiro ato comunicativo exibido logo nos primeiros meses de vida ocorre através da voz. É através de comportamento vocais, que o adulto interpreta, dando respostas contingentes, aos comportamentos pré – intencionais e inconscientes. Comportamentos que a criança começa a interiorizar que vão influenciar os comportamentos dos outros (Peixoto, 2007). Denota-se que a influência da interação social, tal como Vygotsky (1978 cit in: Gredle, 2011) pressupõe, é uma base para o desenvolvimento da linguagem.

Assim, os primeiros comportamentos vocais expressos ocorrem através do choro, o qual se apresenta até ao primeiro mês de vida como uma reação biológica que reflete a fome e dor. Este faz-se acompanhar de vocalizações esporádicas e reflexas, de outras diferentes formas de comunicação como as expressões faciais ou os movimentos corporais, a mudança de tom de pele e do tônus muscular, e diferentes padrões respiratórios (Pedroso et al., 2009; Peixoto, 2007; Schirmer et al., 2004). A emissão de vocalizações essencialmente refletivas ocorrem até aos 2/3 meses de idade, e juntamente com um crescimento fonológico e das funções comunicativas ocorre um desenvolvimento da compreensão ambiental. A criança começa a reagir a estímulos ambientais (sons intensos), acordando e, por vezes assustando-se ou reagindo através do choro ou movimentos do tronco, com o retorno a calma a ser transmitida pela voz materna (Hamaguchi, 2001; Pedroso et al., 2009; Schirmer et al., 2004).

O choro começa a tornar-se diferenciado por volta dos 2 ou 3 meses de idade, faixa etária em que emergem vocalizações e risos que parecem relacionar-se com o bem estar, mas que variam relativamente à altura tonal e à durabilidade. Esses sons soam normalmente como vogais posteriores e/ou sílabas compostas por consoante – vogal (CV). Os sorrisos também já se encontram mais diferenciados, revelando agrado quando está feliz, e prazer quando o biberão ou o peito lhe é apresentado. A esta fase alguns autores denominam de “produção reativa de sons” e ocorre em interação de face-a-face, e inicia a aprendizagem de tomar e dar a vez na interação. Nesta interação começa-se a verificar a evolução da atenção mútua, ou seja, do nível da atenção que respeita o preferencial da criança pela face do interlocutor, interagindo em jogos recíprocos (Agin et al., 2003; Predoso et al., 2009).

O bebé começa a reagir aos sons da fala, sorrindo, olhando e vocalizando, prestando atenção ao som e procurando a fonte sonora (Agin et al., 2003; Hamaguchi, 2001; Predoso et al., 2009; Schimer et al., 2004). A par deste crescente desenvolvimento fonológico que ocorre simultaneamente ao desenvolvimento das funções comunicativas, a compreensão verbal também se encontra em exponencial, pois a criança começa a ser capaz de reagir quando chamam pelo seu nome, assim como observa com atenção objetos e fatos do ambiente que a rodeia (Hamaguchi, 2001; Schimer et al., 2004). Dos 4 aos 6 meses de idade a sua capacidade de variabilidade para produção de sons aumenta, produzindo-os de modo ativo, tornando-se as vocalizações mais diferenciadas e mais distintas consoante os diferentes estados emocionais, embora ainda sem intencionalidade comunicativa (Agin et al., 2003; Hamaguchi, 2001; Pedroso et al., 2009;). Durante esta expressividade surge o balbúcio, formado por consoante (C) e vogal (V) – CV ou CVCV (Crais et al., 2004; Pedroso et al., 2009), competência que outros autores consideram que emerge apenas aos 6 meses de idade. O desenvolvimento ocorre de modo contínuo e por isso é possível afirmar que outras competências se desenvolvem até aos 9 meses de idade. Dos 6 aos 9 meses de idade a criança começa a evidenciar capacidade de imitar vocalizações e evidencia prazer por jogos de interação social estruturados pelos adultos (ex: “esconde-esconde”). Nesta partilha do mesmo foco de atenção, mesmo que a criança não evidencie um papel tão participativo durante a atividade, a atenção é compartilhada (Agin et al., 2003; Hamaguchi, 2001; Schimer et al., 2004). É capaz de

realizar o movimento da cabeça “não”, entendendo a ordem negativa “não” e “xau”, sendo também capaz de começar a compreender diferentes expressões faciais e de reagir às mesmas (Hamaguchi, 2001; Schimer et al., 2004). Ainda durante esta faixa etária, a criança reage à presença de pessoas familiares e chora quando se apercebe do abandono familiar no espaço (Agin et al., 2003; Hamaguchi, 2001; Pedroso, 2009). A evolução das funções comunicativas é contínua e nesta fase exprime os seus desejos através do olhar e do apontar para objetos e gosta de imitar as ações do adulto (Agin et al., 2003; Pedroso, 2009). Surgem os primeiros jogos vocais com variações de tonalidade e surgem muitos outros que soam como palavras, processo denominado de reduplicação silábica (Agin et al., 2003; Hamaguchi, 2001; Lock, 1999; Pedroso et al., 2009; Stoel – Gammon, 1998; Yoder et al., 2004 cit in: Peixoto, 2007).

Dos 9 aos 12 meses de idade começam a surgir os atos comunicativos intencionais atraindo a atenção para si através de vocalizações e/ou tosse (Pedroso et al, 2009; Agin et al, 2003). Compreende de modo mais intencional e faz uso da intencionalidade comunicativa de rejeitar, realizando movimentos com a cabeça no sentido do “não” e afastando os objetos indesejados. De igual modo realiza pedidos, pela orientação dos comportamentos dos outros através do apontar para objetos de seu interesse (Agin et al., 2003; Hamaguchi, 2001; Pedroso et al., 2009). Nesta fase de desenvolvimento a capacidade de imitação continua em crescente evidenciando-se cada vez mais tendência para imitar quer sons da fala, quer para imitar os sons onomatopaicos dos animais, quer para imitar ações da fala (Agin et al., 2003; Hamaguchi, 2001; Pedroso et al., 2009). Juntamente com a capacidade de imitação nota-se também um crescimento auditivo pois identifica e direciona o olhar como resposta de reação à fonte sonora (Hamaguchi, 2001). O facto de se tornar mais comunicativa permite ser capaz de coordenar ações entre objetos e adultos (olha para trás e para frente entre adulto e objeto desejado), e começa a compreender que as palavras representam objetos. Além disso, é capaz de realizar movimentos semelhantes ao cumprimento social de despedida como “adeus”(Agin et al., 2003; Hamaguchi, 2001).

Dos 10 até aos 12 meses, relativamente ao desenvolvimento fonológico, entra na fase de jargão, fase na qual a criança experiencia um repertório fonológico diverso com diferenças significativas relativamente às entoações prosódicas (entoação) parecendo estar a desenvolver uma conversa (Lock, 1999; Pedroso et al., 2009; Schimer et al., 2004; Stoel – Gammon, 1998; Yoder et al., 2004 cit in: Peixoto, 2007). O seu vocabulário passivo encontra-se sensivelmente em torno de 50 palavra com compreensão do seu significado (Wetherby et al., 1998). Tal facto demonstra que a evolução da compreensão encontra-se significativamente mais desenvolvida que a expressão, o que vai de encontro com o desenvolvimento linguístico.

É aproximadamente ao concluir o primeiro ano de vida que são audíveis as primeiras palavras no discurso da criança. Durante esta faixa etária começa a compreender diferentes ordens simples associada a gestos e comunica intencionalmente para pedir e fazer comentários a objetos, apontar, vocalizar e/ou produzir a palavra em causa, protestar, afastando os objetos indesejados e realizando movimentos de cabeça no sentido de negação associado à palavra (Agin et al., 2003; Schimer et al., 2009; Wetherby et al., 1998).

Entre os 12 e os 18 meses, a criança compreende de 50 a 75 palavras, sendo capaz de fazer uso de um leque entre 3 a 20, mesmo que não articuladas de modo correto, das quais pode ser observável o uso de palavras rituais como “adeus”, “olá”, “obrigado” e/ou “minha” e a capacidade de repetir palavras (Agin et al., 2003; Hamaguchi, 2001). A capacidade de associação de palavra – objeto é evidente porque é capaz de apontar para objetos conhecidos quando nomeados e algumas partes do corpo (Hamaguchi, 2001). Recebe atenções de modo vocal, físico, por vezes usando a palavra e tem consciência que o adulto pode responder e fazer coisas para ele, pelo que realiza contacto com os olhos do interlocutor (Agin et al., 2003).

Como um marco fundamental na intencionalidade comunicativa, surge a atenção conjunta. Esta diz respeito à capacidade de a criança conseguir alternar o foco de atenção entre a pessoa e o objeto/evento. A criança tem consciência da partilha do

foco de atenção e já desempenha um papel ativo em relação ao seu parceiro. É também a partir da aquisição desta capacidade que a criança começa a ser capaz de identificar o objeto ou ação em causa, associando o seu referente linguístico (Manso et al., 2010). Outros autores consideram que a mesma emerge pelos nove meses de idade e que inicia a sua expressão após os 18 meses de idade e que é antecedida, sobretudo, pela interação diádica, que se desenvolve pelos 3 meses de idade e pelo interesse dos objetos, que se deve desenvolver por volta dos 6 meses de idade (Schertz e O'Dom, 2004). São estes interesses pelos objetos que permitirão à criança fornecer pontos de referência permitindo um caminho linear no desenvolvimento da linguagem. Através desses 2 pontos fulcrais no desenvolvimento aprenderá a compreender as regras sociais, a efetuar trocas sociais e a compreender as diversas perspectivas do seu próximo (Carpenter, et al., 2009; Schertz e O'Dom, 2004). Assim, aos 18 meses de idade já deve conseguir usar duas formas comunicativas (ex: apontar através do olhar e olhar alternadamente) (Grafenhaim et al., 2009).

Quando as crianças necessitam de chamar a atenção dos pais para obter um determinado objeto, evocam um comportamento pré – imperativo. Por outro lado, quando tentam chamar atenção dos pais para obter um comportamento social e/ou partilha de informação apresentam um comportamento proto – declarativo. Contudo, as crianças para compreenderem as intenções comunicativas contam com pistas não-verbais nos momentos de atenção conjunta, o que pressupõe uma atenção partilhada com o interlocutor face a um ato referencial (Bates et al., 1975) também citado por Schertz e Odom (2004) e Behne et al. (2005 cit in: Carpenter, 2009).

Para Sebanz et al. (2006) a atenção conjunta é considerada “qualquer forma de interação social através da qual duas ou mais ações são coordenadas no tempo e no espaço para efetuar a mudança no meio ambiente”. Assim a capacidade de coordenação da atenção torna-se crucial quer para o desenvolvimento significativo da aprendizagem, quer para o desenvolvimento social nos primeiros anos de vida da criança, sendo fundamental para o desenvolvimento emocional e comportamento social (Bakeman e Adamson, 1984).

A atenção conjunta pode-se dividir em 3 momentos: responder à atenção conjunta, manter a atenção conjunta e iniciar a atenção conjunta. O “responder à atenção conjunta” refere-se à capacidade das crianças conseguirem redirecionar o olhar através do apontar, tendo em consideração o parceiro social (RJA et al 1982 cit in: Sheinkopf et al., 2004; Mundy et al., 2007). O segundo momento, refere-se à capacidade que a criança deverá ser capaz de usar duas funções pragmáticas, o pedido e a partilha social (Bates et al., 1979; Bruner e Sherwood, 1983; Carpenter et al., 1998 cit in: Sheinkopf et al., 2004). Por fim, a capacidade de iniciar atenção conjunta reflete-se quando as crianças passam a usar comportamentos, exigindo uma partilha social usando o olhar e gestos para chamar a atenção dos outros para compartilhar experiências de forma espontânea (IJA; Seibert et al., 1982 cit in: Sheinkopf et al., 2004).

Mundy et al. (2007) consideram que a atenção conjunta pode também iniciar a regulamentação do comportamento ou a realização de pedidos através da capacidade de usar o olhar e gestos, para obter a ajuda de um parceiro social, e acrescentam a resposta à atenção conjunta à capacidade de responder corretamente com a declaração do gesto. É assim possível relacionar o desenvolvimento da atenção conjunta com o desenvolvimento da intencionalidade comunicativa, podendo existir correlação entre ambos. A coordenação da atenção é considerada uma capacidade pré-intencional imprescindível para o desenvolvimento da intencionalidade comunicativa porque é através dela que as crianças irão dominar os princípios de partilhar a atenção com o parceiro social. Através da mesma, começam a compreender a transição entre a comunicação pré-simbólica e a comunicação simbólica (Wetherby et al., 1998).

Ao terminar o primeiro ano de vida, de modo evidente a criança facilmente é capaz de compreender qual o efeito que a sua mensagem comunicativa provoca no interlocutor. Percebe que a sua mensagem pode ganhar uma intenção e que a mesma provoca uma resposta imediata no outro. É deste modo que a intencionalidade comunicativa encontra-se, quer intimamente, quer simultaneamente, relacionada com o aparecimento dos gestos porque o verdadeiro carácter intencional ocorre quando a criança usa liberalmente um sinal próprio para afetar o comportamento do

interlocutor, como por exemplo o uso de dedo indicador para apontar para algo desejado (Bates, 1976 cit in: Crais, et al., 2004; Eilan et al., 2005; Yoder et al., 1993 cit in: Peixoto, 2007). Os gestos são denominados como os típicos primeiros sinais de intencionalidade comunicativa e são usados como meios de comunicação (Crais et al., 2009).

Após a transição de uma comunicação pré-intencional a intencional começam a ser desenvolvidas outras competências quer expressivas, quer compreensivas. Entre os 18 e os 24 meses de idade evidencia-se um crescimento de compreensão contextualizada, sendo a criança capaz de entender cerca de 300 palavras (Hamaguchi, 2001). “Compreende o nome de pessoas/objetos/ações, de referentes presentes e, posteriormente, de referentes ausentes” (Lock, 1999 cit in: Peixoto, 2007). Cumpre instruções de dois comandos e usa os movimentos de cabeça para responder “sim/não”(Hamaguchi, 2001). O seu vocabulário ativo também se encontra bastante mais desenvolvido pois a criança já consegue usar as palavras para comunicar sendo capaz de realizar combinações de duas palavras (Agin et al., 2003; Hamaguchi, 2001; Wetherby et al., 1998 cit in: Crais et al., 2004). Nesta fase faz perguntas; diz o seu nome quando lhe perguntam; começa a introduzir alguns verbos como “ir” e adjetivos como “grande”; gosta de participar em rimas e canções, e de ouvir sempre as mesmas histórias (Hamaguchi, 2001). Pelos 2 anos de idade faz mais uso das funções comunicativas para pedir, informar, perguntar e interagir. Tem a capacidade para iniciar e manter uma conversação, por curtos turnos comunicativos, conversando sobre temas concretos e referentes presentes (Hage et al., 2007).

Entre os 24 e os 36 meses de idade compreende cerca de 900 palavras e usa cerca de 500. A sua fala é percebida em cerca de 50 a 70% do tempo, direciona o olhar de modo adequado durante a conversação com outros, reage a frustrações maioritariamente através de palavras e menos através de birras e de choro, quer mostrar ao próximo as suas coisas e chamar constantemente a sua atenção através de palavras; distingue géneros, envolve-se em diálogos curtos, fala sozinha enquanto brinca, apresenta uma conversa com um propósito e expressa emoções (Hamaguchi, 2001; Agin et al., 2003). Começa a usar a linguagem de formas imaginativas e

começa a fornecer detalhes descritivos para ajudar à compreensão do ouvinte (Agin et al., 2003) aprimorando as funções comunicativas adquiridas na faixa etária anterior (Hage et al., 2007). Realiza perguntas simples que se iniciam com “quem; onde; o quê” (Hamaguchi, 2001), iniciando questões sobre referentes ausentes (Hage et al., 2007). Compreende e usa preposições tais como “em”, “sobre”; “em frente”, e começa a realizar perguntas que imponham ao interlocutor uma resposta de “sim/não”. Inicia também o uso de palavras de função, começa a utilizar o passado dos tempos verbais (Hamaguchi, 2001).

### 3 - Desenvolvimento dos gestos

De acordo com o exposto anteriormente, o processo de comunicação inicia-se antes de a criança ser capaz de comunicar através da forma verbal – oral. Os gestos podem ser uma das formas que carregam a função comunicativa, tornando-se imprescindíveis para o desenvolvimento da intenção comunicativa (O’Neill, 2007), pelo que o desenvolvimento dos mesmos será de seguida abordado.

Por volta dos 9/10 meses de idade, as crianças começam a usar os seus próprios gestos e vocalizações para funções pragmáticas como: pedir, rotular, responder, saudar e protestar (O’Neill, 2007). Os gestos comunicativos são considerados um fator de desenvolvimento da linguagem porque surgem antes de as crianças conseguirem comunicar verbalmente (Goldin – Mcdow, 2000), e/ou emergem sobretudo, quando a compreensão não se evidencia sobre a produção, e à medida que a compreensão se equipara à produção a necessidade de recorrer aos gestos aumenta (Butterworth e Griver, 1990; Murphy e Messer, 1997 cit in: Wetherby, et al., 1998). Porém, após os 2 anos de idade, as habilidades pragmáticas incluem as formas deíticas de comunicação e formas indiretas de expressão como o desenvolvimento das habilidades “tomar e dar a vez” na conversação, iniciar um tópico contingente de resposta, entre outros (O’Neill, 2007). No entanto, os gestos podem diferir na forma (ex: o gesto da ação “comer”) e na função (ex: comentar a presença do cão contra o referente “comida”)

mas ambos partilham a intenção de comunicação, isto é, o ato de comunicar com o outro (Wetherby et al., 1998).

Os gestos diferem em dois tipos: deíticos e representativos (Peixoto, 2007; Crais et al., 2009). Segundo Bates (1976), também citado em Wetherby et al. (1998), Crais e seus colaboradores (2009), os gestos deíticos referem-se aqueles cuja função é estabelecer um referente, isto é, indicar ou chamar a atenção para um determinado objeto ou ação. Os gestos representativos surgem como forma de se estabelecer uma referência e, por isso, começam a conter um conteúdo semântico (Crais et al., 2009; Wetherby et al., 1998).

Pelos 10 meses de idade, as crianças começam a usar gestos deíticos para comunicar, nos quais o significado referencial é transmitido pelo contexto natural em que os mesmos são usados (Boyatzis e Watson, 1993), dependendo a sua interpretação do contexto em que se encontram inseridos (Iverson et al, 1998 cit in: Peixoto, 2007 também citados em Crais et al., 2009). Os gestos deíticos podem ser divididos em gestos de contato e gestos distais. Os primeiros exigem contato entre a criança e o objeto/cuidador, como dar um brinquedo ou empurrar a mão de um adulto, e são considerados como "primordiais". Os gestos distais, não requerem contato com o cuidador/objeto, tais como apontar e alcançar, e são normalmente adquiridos mais tardiamente (McLean et al, 1991).

Os gestos deíticos podem ser usados com duas funções: proto-imperativas e proto-declarativas, as quais permitem verificar o emergir da compreensão da intencionalidade comunicativa. As crianças iniciam o uso dessas expressões proto-imperativas e proto-declarativas entre os 9 e os 11 meses de idade. As primeiras funcionam como gestos para envolver o outro com o intuito de dar à criança o que deseja quer seja um objeto, quer seja uma ação (Bates et al. 1975; Wetherby et al., 1998; Bates (1979) cit in: Maljaars et al., 2011). Assim, a forma comunicativa imperativa torna o adulto um gênero de "ferramenta social" que fornece o desejado à criança (Tomasello, 2010). Por sua vez, as funções proto – declarativas surgem com o

intuito de indicar o objeto para captar a atenção do próximo (Bates et al., 1975). A partir destas funções a criança tende a compreender que o outro, o “agente mental”, compreende as atitudes e age sobre os acontecimentos (Tomasello et al, 2010).

As funções comunicativas tornam-se uma ferramenta essencial no estabelecimento da comunicação com o outro, e para que as mesmas surtam o efeito desejado no interlocutor, é essencial que exista uma interação em tríade, ou seja, que ambos os comunicadores (interlocutor e criança) partilhem o mesmo foco de atenção (Adamson 1992, cit in: Wehterby et al., 1998). Salientando-se uma vez mais a importância da atenção conjunta.

É com o desenvolvimento intencional que os gestos deícticos se tornam um marco no emergir das habilidades motoras e do aparecimento da comunicação referencial (Wetherby et al, 1998; Peixoto, 2007).

Os gestos deícticos surgem com a importância de indicar referências imediatas no ambiente, e podem ser divididos em três tipos: mostrar, ou seja, as crianças seguram um objeto no mesmo foco de visão do interlocutor; “*index point*”, ou seja, estendem o dedo indicador em direção a um referente e “*past point*”, estendem a mão para estabelecer uma referência. Contudo, o gesto apontar evidencia-se na literatura como um sinal comunicativo importante porque permite estabelecer um referente distante e, por isso, permite à criança aumentar a sua intencionalidade comunicativa, pois irá ser capaz de direcionar a atenção do outro para o pretendido (Iverson et al., 2000).

É entre os 8 e os 14 meses de idade que a criança começa a desenvolver “comportamentos com o objetivo de estabelecer referência” (Peixoto, 2007), desenvolvendo-se, entre os 10 e 12 meses de idade, o “apontar” (Crais et al., 2009). O apontar é considerado essencial no desenvolvimento dos gestos, uma vez que é através dele que as crianças começam a evidenciar o desejo de partilhar a atenção e de

obter informações necessárias (Tomasello et al., 2007 cit in: Tomasello, Carpenter, 2010).

No entanto, é pelos 14 meses de idade que as crianças assumem cooperativismo no apontar dos outros, ou seja, compreendem que se um adulto aponta para um determinado objeto é com a finalidade de informar a localização do mesmo procurado pela criança. Assim, o apontar aparece associado a 2 tipos de funções: a proto-imperativa que se encontra associada ao apontar como forma de alcançar o objeto desejado (que pode ser substituído pelo alcançar ou por agarrar gestos); a proto-assertiva ou proto-declarativa, função que a criança usa o apontar com a finalidade de partilhar a atenção para um objeto ou ação (Bates, 1976).

Outros estudos mais recentes, assumem outras funções comunicativas ao gesto apontar. Liskowski et al (2006) comprovaram a terceira função do apontar, denominando-a de informativa. Nesta função, comprovaram que os bebês de 12 meses de idade necessitam de apontar para informar a outra pessoa da localização de um objeto que o adulto procura. Os autores nesta função de comunicação apontam para um domínio da partilha da atenção e da intencionalidade comunicativa (atenção conjunta) da criança com o interlocutor.

Southgate et al. (2007) propõem ainda uma quarta função do apontar, classificando-a de interrogativa, através da qual o apontar pode servir a um mecanismo de aprendizagem cultural através do qual as crianças podem obter informações dos adultos.

Por sua vez, Leroy et al. (2009) realizaram um estudo tentando associar o gesto apontar com a prosódia vocal e sua eventual relação. Verificando que a prosódia não é exigente quando um objeto está ao alcance ou fora do alcance da criança e que quanto à posição do adulto, o uso de um tom crescente pareceu estar associado ao chamar a atenção. Além disso, observaram a interpretação do adulto do gesto apontar que as

crianças realizaram, associando um tom ascendente. Neste estudo, parece existir uma hierarquia de diferentes níveis de atenção compartilhada e de uma relação com o uso de vários recursos: apontar, olhar, prosódia, o posicionamento dos participantes e do objeto e da natureza do objeto de destino.

No entanto, além do gesto de apontar, outros gestos deícticos são desenvolvidos como dar, mostrar e tentar alcançar na tentativa de responder a comportamentos exibidos pelo adulto e de o envolver mais ativamente possível na interação social, sendo estes os precursores do desenvolvimento do gesto apontar (Iverson et al. 1998, cit in: Peixoto, 2007).

Os gestos podem ser classificados como representativos quando: são usados espontaneamente pela criança; ocorrem de uma forma estereotipada; são empregues em referência a vários exemplos, e os seus significados não mudam em contextos diferentes (Goodwyn et al., 2000). Contrariamente aos gestos deícticos, que tal como Iverson et al. (1994) relatam, que os mesmos surgem com o objetivo de captar a atenção ou para indicar objetos.

Neste seguimento, os gestos representativos podem ser agrupados em 2 tipos: gestos relacionados com o objeto e gestos definidos. Os culturalmente definidos remetem-se para marcadores sociais como “acenar a cabeça para sim ou para não”, entre outros (Wetherby et al., 1998; Crais et al., 2009), e são considerados gestos convencionais que são usados socialmente, sendo que e representam uma ação ou um conceito (Crais et al., 2009). Este tipo de gestos, contrariamente aos gestos deícticos que são usados para estabelecer uma referência e indicam um objeto ou uma ação e a sua interpretação depende do contexto inserido, apresentam um conteúdo semântico e podem ser divididos em gestos simbólicos e gestos convencionais. Os primeiros baseiam-se em gestos que podem referir objetos e significados dos mesmos (exemplo: abrir e fechar a mão à frente da boca para evidenciar “comer”), os segundos são os culturalmente definidos como: realizar o gesto de adeus, mandar beijinhos, entre

outros. Estes normalmente surgem combinados com as primeiras palavras (FlabialoLameida e Limongi, 2010).

Alguns estudos têm sido realizados no sentido de relacionar os gestos com o desenvolvimento da linguagem. Thal e Tobias (1992) relacionaram que a diversidade de significados representados por meio de gestos em crianças com desenvolvimento típico de linguagem, aos 14 meses, estava implicitamente relacionada com o tamanho do vocabulário recetivo aos 42 meses.

Iverson e Goldin-Meadow (2005), assim como Rowe et al. (2008), demonstram nas suas pesquisas que os gestos são também preditivos do vocabulário expressivo e recetivo em crianças com desenvolvimento típico de linguagem.

Rowe e Goldin-Meadow (2009) observaram que as crianças que usavam o gesto apontar pelos 11 meses de idade evidenciavam um vocabulário mais amplo aos dois anos do que aquelas que não apontavam aos 11 meses. Além disso, o estudo permitiu comentar que o efeito do nível socioeconómico no desenvolvimento do vocabulário de crianças aos 54 meses de idade foi parcialmente relacionado com a produção gestual aos 14 meses.

Goldin-Meadow et al. (2007) realizaram um estudo com o intuito de verificar se as figuras maternas realizavam as traduções corretas aos gestos realizados pelas crianças e se tal teria influência no desenvolvimento da linguagem. Concluíram com a realização do mesmo que as mães que traduziram em palavras ou sentenças, os gestos e as combinações entre gestos e palavras produzidas pelas crianças, facilitam a aprendizagem de línguas. Essas traduções apresentaram-se significativamente relacionadas às produções verbais produzidas pelas crianças alguns meses depois. Os gestos podem ser um meio através do qual as crianças podem direcionar o *input* linguístico que recebem, facilitando a sua própria aprendizagem.

Iverson e Goldin-Meadow (2005) relacionaram que os gestos desempenham um papel indireto na aprendizagem de novas palavras, uma vez que submetem as produções verbais dos adultos, referentes ao objeto do foco de atenção das crianças.

Acredolo e Goodwyn (1998) mostraram que as crianças que produziram mais gestos representativos aos 19 meses evidenciaram um maior vocabulário aos 19 e aos 24 meses, em comparação às crianças que produziam menos gestos simbólicos.

Bates e Dick (2002) e Crais (2006) indicaram que, pelo menos em algumas circunstâncias, a utilização de gestos representativos pode ser fracamente ou mesmo negativamente relacionada com o desenvolvimento da linguagem.

Likewise et al. (2008) relataram que a performance, de uma amostra de crianças de 16 a 22 meses de idade, numa tarefa de aprendizagem de um gesto forçado, foi negativamente relacionada com a diversificação do vocabulário.

#### 4 – Ambiente e Linguagem

A aquisição e o desenvolvimento da linguagem acontecem pelo equilíbrio obtido entre 2 fatores: características específicas da criança, incluindo a base genética, e características ambientais, como as influências sociais, psicológicas e afetivas. O desenvolvimento global linguístico, cognitivo e emocional será determinado pelo processo de interação entre essas características próprias da criança e as características do meio com o qual se encontra em contacto (Zorzi, 1998).

Todas as crianças com desenvolvimento linguístico típico, que frequentam ambientes típicos, aprendem a falar. Tal facto pode refletir, não só a capacidade inata que os humanos têm para a aquisição da linguagem, como também reforça a existência de ambientes universalmente disponíveis para a aquisição da linguagem (Hoff, 2006).

A família é o meio principal que promove o desenvolvimento linguístico, fornecendo todas as competências comunicativas e emocionais. É neste âmbito que as interações parentais desempenham um papel imprescindível para o crescimento da linguagem e para a aprendizagem pois é através dos modelos de interação/comunicação que os pais usam com os seus filhos que os mesmos desenvolvem o seu padrão comunicativo/linguístico (Manso, 2010). Tal facto, torna-se também importante para o estabelecimento de uma vinculação entre a criança e os seus cuidadores de referência, o que acontece pelos 6/7 meses de idade (Pinhel et al., 2009).

A vinculação tem um papel fundamental pois é através dela que os interlocutores demonstram a sua disponibilidade para a interação e para proporcionarem o bem-estar à criança. A frequência em lares adequados e a experiência de vivências sólidas com os familiares, permite à criança fornecer mais capacidade de resposta, a situações adversas, porque os pais/cuidadores de referência são para ela a principal fonte de experiência de uma língua (Bowlby, 1981).

Nem todas as crianças apresentam o mesmo tipo de vivências linguísticas pois as competências que os pais passam para os seus filhos são condicionadas pelas suas próprias vivências, as quais são afetadas por fatores relacionados com a cultura, a etnia, valores, entre outros. No entanto, as oportunidades comunicativas dependem de um compromisso mútuo entre a criança e o interlocutor de referência (Hoff, 2006).

Vários estudos têm sido realizados com o intuito de demonstrar algumas relações entre o desenvolvimento linguístico e a interação com o interlocutor.

Landry e seus colaboradores (1997) referem numa publicação que o estilo materno ou parental, pode determinar as atitudes de interação das crianças, pois defendem que o cuidador/adulto é o responsável por transmitir às crianças que estas devem ser capazes de controlar o seu próprio comportamento, bem como tomar iniciativa na interação.

Um outro estudo realizado por Gartstein e seus colaboradores (2007) discutiu a hipótese de a interação entre pais e filhos contribuir para o desenvolvimento da atenção e da linguagem. Nesse estudo, os autores salientam especificamente que a responsividade/sensibilidade surge como um preditor significativo, assim como a sincronia/responsividade entre pais e filhos emerge como um contributo significativo para a duração infantil de orientação da atenção. No entanto, não consideram que a responsividade seja o suficiente para aumentar os níveis de orientação da atenção. Por sua vez, relatam que a sincronia/responsividade das interações entre pais e filhos, que envolve inerentemente a tomada de vez, faz com que as crianças possuam níveis mais elevados de orientação da atenção, contribuindo, neste sentido, para o melhor desempenho das crianças nos momentos da interação.

Tendo em consideração a responsividade, a figura materna parece ter um papel especial, no sentido em que filhos de mães mais responsivas, começam a falar mais cedo (Hoff, 2006). Além do exposto, algumas componentes linguísticas, como a sintaxe, também se desenvolvem mais precocemente (Hoff, 2006). A figura materna apresenta-se como um papel ativo fundamental no progresso da intencionalidade comunicativa, considerada como um *input* sócio comunicativo, uma vez que é encarada como um facilitador de interação, no sentido de promover os sinais comunicativos do bebé, consoante os contextos sociais em que os mesmos se encontrem inseridos (Bruner, 1981).

É neste sentido que as competências maternas são consideradas necessárias para construir uma estrutura internacional contingente, que irá facilitar a compreensão social das crianças (Tomasello, 1995).

Um estudo comprova que mães mais flexíveis e acessíveis nas suas interações promovem um maior desenvolvimento das habilidades cognitivas e linguísticas (Landry et al, 1997). Além de que, quanto mais capacidade de responsividade maternal, maior a capacidade de comunicação intencional das crianças, apresentando estas mais estruturas linguísticas desenvolvidas precocemente (Braz e Salomão, 2002). Além disso, Smith e seus colaboradores (2000) acrescentam que quanto maior capacidade de percepção materna em responder às intenções comunicativas, maior a influência nos resultados cognitivos da criança.

É neste sentido que Prior e seus colaboradores (2007) afirmam que a responsividade materna encontra-se intimamente relacionada com o desenvolvimento comunicativo e contribui para o desenvolvimento das competências linguísticas. Os autores acrescentam também, que o estado emocional da mãe é crucial para um desenvolvimento equilibrado. O estado emocional pode, por isso, constituir-se como um fator de risco influenciando negativamente o desenvolvimento infantil, pois uma mãe emocionalmente alterada e fragilizada poderá estar menos disponível para a estimulação social e cognitiva. Crenic et al. (1983), também citado em Molfese et al. (2010), mencionam que as figuras maternas que se destacam com sentimentos menos positivos sobre os seus filhos são menos capazes de compreender e responder aos sinais de comportamento que os mesmos evidenciam. A personalidade infantil é influenciada pela figura materna e pelo stress parental que, por sua vez, influenciam a aquisição de vocabulário.

Apesar de todo o contexto de ambiente familiar ser considerado como fundamental no desenvolvimento linguístico, este não deve ser encarado como único. O ambiente facilitará o suporte de linguagem apenas para aqueles que conseguem fazer o uso adequado do mesmo, pois o desenvolvimento linguístico é o resultado confiável dos processos mentais em movimento quando a criança se encontra no seu mundo social e linguístico (Hoff, 2006).

A interação entre criança/cuidador de referência no seu ambiente familiar é considerada como um fator extrínseco que interfere no desenvolvimento linguístico, pois a interação torna-se preciosa para a criança uma vez que a “obriga” a usar a linguagem como forma de potenciar a compreensão da forma de pensar e as intenções dos outros, possibilitando o estabelecimento de um contacto comunicativo (Manso, 2011; Pinhel et al., 2009).

Contudo, outros estudos (Prior et al., 2000 cit in: Prior et al., 2007) salientam também a importância de outros fatores estarem envolvidos neste desenvolvimento para além do meio familiar, tais como fatores genéticos, o género, a saúde mental materna, o nível sócio-económico, entre outros.

Face aos estudos apresentados, atualmente pode-se afirmar que o contexto natural de vida é considerado como um facilitador de desenvolvimento linguístico. Com a interação com os outros, a criança cria os seus próprios meios comunicativos e adequa-os aos interlocutores, resultando o seu desenvolvimento da interação entre as suas capacidades comunicativas e a influência do ambiente. Por isso, um défice nos canais de ligação (sensorial, afetivo, social) com o mundo externo pode interferir nesse desenvolvimento. As carências ambientais pesam em especial, no desenvolvimento linguístico. É neste sentido que os Centros de Acolhimento Temporário (CAT) surgem como um novo meio residencial para a criança, mas nele torna-se também imperativo o desenvolvimento de vários níveis: pessoal, cognitivo, afetivo, social e físico, de cada criança, os quais possibilitam promover um modelo positivo de desenvolvimento evitando distúrbios de desenvolvimento (Bravo, 2005).

## 5- Ambiente em Centro de Acolhimento Temporário

Os CAT são considerados de equipamentos ou estabelecimentos sociais que têm como finalidade fornecer uma resposta social correspondente ao acolhimento urgente e temporário de crianças e jovens (Fernandes e Silva, 1996). Assim, pretendem apoiar as crianças/jovens e famílias tentando, entre vários objetivos, proporcionar às crianças/jovens a satisfação de todas as suas necessidades básicas em condições de vida tão aproximadas quanto possível as da estrutura familiar (Fernandes e Silva, 1996).

Quando uma criança passa a residir num ambiente de CAT observa-se que o ambiente natural apresenta-se um pouco carente para promover o adequado e normal desenvolvimento linguístico da criança (Manso et al., 2010). Tal como já anteriormente mencionado, a família deve ser considerada um lugar seguro, no qual as crianças recebem cuidados de proteção, respeito e o apoio necessário para o crescimento pessoal e desenvolvimento sócio – afetivo (Justicia e Canton, 2011), pois o meio familiar é o responsável supremo por promover uma imagem construtiva sobre a própria pessoa, tentando desenvolver respeito e regras para com os outros, colaboração, empatia, autonomia, integrar valores sociais, entre outros (Torbay e Rodrigues, 2008).

Um estilo educacional e emocional parental inapropriado pode gerar problemas emocionais e de comportamento nas crianças. De igual modo, quando esta relação entre pais e filhos se encontra de tal maneira disfuncional e a criança é exposta a maus tratos ou é negligenciada, é ponderando retirar a criança do seu contexto natural de vida, para ser integrada num CAT (Manso et al., 2008). O CAT surge, assim, como meio alternativo de residência para as crianças que foram negligenciadas.

Alguns investigadores têm tentado relacionar as repercussões sobre o desenvolvimento da linguagem em contextos de vida de CAT.

A investigação de Manso e seus colaboradores (2010) salientam em seus estudos que as crianças detentoras de medidas de proteção social, carecem ao nível do uso da linguagem na função autoreguladora (dificuldade em dirigir a ação) e nas dificuldades morfosintáticas, semânticas e pragmáticas. Considerando as lacunas ao nível pragmático comentam que este tipo de crianças evidencia dificuldades em se colocar no lugar do interlocutor, sobretudo, se o mesmo for um adulto; apresentam limitações no uso linguístico, nomeadamente para chamar a atenção de forma adequada; para fazer um jogo, principalmente quando necessitam de pedir algum objeto a um adulto de referência; custa-lhes manter uma continuidade no discurso; necessitam de ajuda para conseguirem solicitar mais informação ou esclarecimentos sobre situações; expressam desagrado e desgosto de modo inadequado; não evidenciam grande capacidade de mostrar desacordo perante uma figura de autoridade; apresentam limitações para pedir a recorrência de uma ação para formar afirmações de informações específicas, utilizando os pronomes interrogativos; em responder quando o enunciado da questão é demasiado extenso e evidenciam dificuldades no uso dos advérbios interrogativos.

Num estudo publicado em 2011, o mesmo autor e os seus colaboradores frisam as mesmas dificuldades em termos linguísticos encontradas nas crianças que residem em CAT. O estudo relata que esta população carece na componente pragmática (nas capacidade de iniciar, manter e terminar uma conversação, expressar opiniões, sentimentos e/ou emoções, entre outros). Para compreender a pragmática implica fazer uso de diferentes tipos de frases em diversos contextos comunicativos. A falta de estimulação nos primeiros anos de vida, pode resultar num atraso de desenvolvimento e de aquisição da linguagem. Embora a interação precoce entre pais e filhos não gera linguagem entendida como regras sintática, fonológica ou semântica, esta é essencial, pois proporciona à criança os instrumentos necessários para passar para linguagem formal (Manso, et al. 2009).

Manso et al. (2010) relata várias pesquisas que relacionam as diferentes formas de mau trato infantil com o desenvolvimento da linguagem, frisando que as mesmas se

podem refletir num pobre desenvolvimento de vocabulário, déficit de atenção, pobre desenvolvimento morfosintático, assim como inadaptação a um contexto escolar.

Como consequência da negligência parental ou vítimas de maus tratos, vários estudos têm sido publicados com o intuito de se compreender o resultado que esses comportamentos vão gerar nas crianças em causa. Como negligências podem ser apontadas vítimas de maus tratos físicos e psicológicos (Pinhel et al., 2009), exposição a comportamentos parentais com substâncias ilícitas (Jaudes et al., 1995), entre outros.

Um dos estudos realizado por Pinhel e seus colaboradores (2009) refere que crianças vítimas de maus tratos revelam atrasos em vários níveis de desenvolvimento e evidenciam de desestruturação.

Também uma outra pesquisa realizada por Manso e seus colaboradores (2008) salienta que crianças que foram institucionalizadas em CAT, por terem vivenciado situações contínuas de trauma, apresentam dificuldade em exteriorizar os impulsos ou em se expressarem de forma harmoniosa porque são as atitudes familiares que condicionam a interação, a comunicação, a rejeição, a intolerância para o desenvolvimento autónomo, entre outros, o que tal contribuiu drasticamente no desenvolvimento linguístico e das possíveis relações sociais.

O estudo publicado por Cooney (1998), citado por Daniel et al. (2010), aborda questões relacionadas com mães que negligenciam os seus filhos as quais apresentam problemas mentais, baixa auto-estima e menor capacidade de resolução de problemas, podendo o mesmo refletir-se nos seus filhos.

Neste âmbito, Zeanah et al. (2005) afirmam que devido a todos estes comportamentos mencionados, este tipo de população pode apresentar uma “perturbação reactiva de

vinculação, prevalecendo padrões de vinculação disfuncionais com as figuras cuidadoras”. Contudo, Bowlby (1981, 1984), também mencionados em Pinhel et al. (2009), refere que “as repercussões induzidas pela separação e decorrente institucionalização poderão ser diminuídas pela prestação de cuidados maternos muito próximos daqueles que a criança deveria receber da sua figura materna”, mas salienta que a criança acaba por necessitar de estabelecer relações, desde que a figura adulta desempenhe uma função de cuidador carinhoso e que satisfaça as suas próprias necessidades.

Como já foi referido, os CAT’s surgem como uma alternativa ambiental às crianças que foram negligenciadas ou vítimas de maus tratos. Em Portugal de acordo com a caracterização anual verifica-se que o número de crianças institucionalizadas tem vindo a diminuir. Ainda não existem dados relativos à amostra de 2013. Contudo de um modo resumido, apresenta-se o número de crianças e jovens institucionalizados, a predominância relativa ao sexo, as faixas etárias e os conselhos mais afetados, desde 2006 até 2012.

Assim, em 2006 verificavam-se institucionalizadas cerca de 12.245 crianças e jovens, e em 2012 verificavam-se cerca de 8557 de crianças e jovens em instituições de acolhimento. Os distritos mais afetados são o do Porto, Lisboa e Braga. Quanto à distribuição por sexo, existe um predomínio do sexo masculino - 4.319 rapazes (50,5%) contra 4.238 raparigas (49,5%). Quanto às faixas etárias a população acolhida é tendencialmente mais adolescente entre os 12 e os 17 anos. Dividindo por intervalos as faixas etárias e salientando que no intervalo etário dos 0 aos 5 anos de idade, cerca de 13,9% (1193) de crianças foram institucionalizadas (CASA 2012 - Relatório de Caracterização Anual da Situação de Acolhimento das Crianças e Jovens. Artigo 10.º do Capítulo V da Lei n.º 31/2003, de 22 de agosto. Departamento de Desenvolvimento Social/ Unidade de Infância de Juventude/ Setor para a Qualificação do Acolhimento).

## II. Desenvolvimento

Neste capítulo é apresentada a descrição do estudo realizado no que respeita ao desenho do estudo, aos seus objetivos, às questões de investigação colocadas, bem como à definição da amostra com os respetivos critérios de inclusão/exclusão. São também indicados os instrumentos que foram utilizados na recolha dos dados e os procedimentos seguidos da análise e tratamento dos mesmos. Por último, é ainda efetuada a caracterização da amostra.

### 1. Desenho de Investigação

O desenho de investigação apresenta como intuito orientar o investigador na preparação e na finalização do estudo, seguindo este um plano lógico, planeado, permitindo que os objetivos sejam alcançados (Thiollent, 2005; Freixo, 2010). Quanto à natureza do presente estudo pode relatar-se que é do tipo transversal (executado num único momento), descritivo (especifica as características/propriedades de um grupo submetido a análise) e quantitativo (processo sistemático de colheita de dados observáveis e quantificáveis) (Freixo, 2010; Silva, 2010). O estudo é desta natureza uma vez que se efetiva fazer um levantamento de dados sobre o fenómeno estudado: comunicação em crianças residentes em núcleo familiar natural e em centros de acolhimento temporário, quanto às formas de comunicação e funções comunicativas.

#### i. Objetivos do Estudo e Questões de Investigação

Pretendendo-se conhecer quais as formas comunicativas mais usadas por crianças, entre os 12 e os 36 meses de idade, residentes em diferentes núcleos ambientais, para diferentes intenções comunicativas, é importante referir que apenas algumas funções de comunicação foram selecionadas para serem abordadas neste estudo, nomeadamente: a Regulação do Comportamento e a Interação Social. Assim, definiram-se os seguintes objetivos específicos:

- 1- Identificar as intenções comunicativas mais usadas em crianças, na faixa etária entre os 12 e os 36 meses de idade, que frequentam núcleo familiar natural;
- 2- Identificar as intenções comunicativas mais usadas em crianças, na faixa etária entre os 12 e os 36 meses de idade, que frequentam o centro de acolhimento temporário;
- 3- Comparar as intenções comunicativas mais usadas em crianças, na faixa etária entre os 12 e os 36 meses de idade, que frequentam o núcleo familiar natural e o centro de acolhimento;
- 4- Identificar as formas comunicativas mais usadas para as diferentes intenções comunicativas em crianças, na faixa etária entre os 12 e os 36 meses de idade, que frequentam núcleo familiar natural;
- 5- Identificar as formas comunicativas mais usadas para as diferentes intenções comunicativas em crianças na faixa etária entre os 12 e os 36 meses de idade que residem em centro de acolhimento temporário;
- 6- Comparar as formas de comunicação mais usadas para as diferentes intenções comunicativas em crianças na faixa etária entre os 12 e os 36 meses de idade que frequentam o núcleo familiar natural e o centro de acolhimento temporário.

Assim, considerando o enquadramento teórico efetuado, bem como os objetivos anteriormente delineados, este estudo pretende responder às questões de investigação, que se seguem:

1-Existirão diferenças nas intenções comunicativas nas crianças, nas faixas etárias entre os 12 e os 36 meses de idade, residentes em núcleo familiar natural e em centro de acolhimento temporário?

2- Existirão diferenças nas formas comunicativas mais usadas nas intenções de comunicação em crianças, nas faixas etárias entre os 12 e os 36 meses de idade, residentes em núcleo familiar natural e em centro de acolhimento temporário?

## ii. Definição da Amostra do Estudo

A amostra do estudo em causa é constituída por 50 crianças, com idades compreendidas entre os 12 e os 36 meses de idade. A amostra foi dividida em dois grupos, de acordo com o ambiente de residência, o núcleo familiar natural (n= 25) e o centro de acolhimento temporário (n = 25) (tabela 1). As crianças residentes em ambiente familiar natural encontravam-se a frequentar um jardim-de-infância da área geográfica de residência (JI “O Viveiro”).

Tabela 1. Número de crianças da amostra integradas em CAT e em núcleo familiar natural e respetivas áreas de residência.

<b>Área Geográfica</b>	<b>Número de crianças integradas em Centros de Acolhimento Temporário (CAT)</b>	<b>Núcleo de crianças residentes em Núcleo Familiar Natural (NFN)</b>
Barcelos	4	25
Fafe	2	
Guimarães	6	
Viana do Castelo	4	
Vila do Conde	5	
Valongo	3	
Marinha Grande	1	

Por amostra entende-se o conjunto de sujeitos, dados, observações ou elementos, recolhidas através de uma população (conjunto total de elementos em estudo) que é analisada de acordo com o propósito de se retirarem conclusões para a população da qual foi extraída (Thiollent, 2005; Silva, 2011; Freixo, 2010). A amostragem seguiu os parâmetros de uma amostragem por conveniência formada por indivíduos que se disponibilizaram a participar no estudo, tendo os mesmos sido selecionados por uma questão de conveniência do investigador em função do tempo e recursos disponíveis (Silva, 2011).

Foram considerados como critérios de inclusão neste estudo crianças com idades compreendidas entre os 12 e os 36 meses, com um desenvolvimento típico e que possuíam como língua materna o Português Europeu, tendo sido adotado como critério de exclusão a existência de alterações ao nível do desenvolvimento típico da linguagem.

Os respondentes aos questionários foram selecionados de acordo com o tipo de relação que tinham com a criança. No que se refere às crianças que residiam em contexto natural foram selecionados os encarregado de educação (pai ou mãe) identificados no jardim de infância como responsáveis pelas crianças. Quanto às crianças que residiam em centro de acolhimento temporário, os responsáveis correspondiam aos tutores do percurso de vida das mesmas.

## 2. Instrumentos de Recolha de Dados

No desenvolvimento desta investigação foram adotados como instrumentos para a recolha dos dados um questionário sociodemográfico e parte do formulário de observação do parceiro social do modelo SCERTS (Prizant et al., 2006). O questionário sociodemográfico (Anexo 1) foi preenchido pelos 50 prestadores de cuidados, responsáveis pelas crianças, 25 provenientes do núcleo familiar natural e 25 do Centro de Acolhimento Temporário (CAT). O formulário de observação baseado no modelo SCERTS (Anexo 2) foi preenchido pela investigadora através da observação da interação/comunicação das crianças com a mesma, em momentos delineados para esse propósito. Neste estão registados quais as formas comunicativas que as crianças utilizam em diferentes funções/intenções de comunicação.

### i. Questionário sobre dados sociodemográficos

O questionário sociodemográfico foi elaborado de forma a permitir uma recolha de dados sobre a criança e agregado familiar. Assim, este foi constituído por apenas uma parte que abordava os dados de identificação da criança e do agregado familiar.

Assim, o tipo de resposta esperado variava consoante a pergunta. Em alguns casos, a resposta era de múltipla escolha (ex.: assinale a composição do agregado familiar), noutros casos a resposta era quantitativa (ex.: idade em meses), noutros era qualitativa com resposta fechada (ex.: sim/não), e noutros a resposta era aberta (ex: se sim, quantas e em que idade?). As perguntas apresentavam respostas diretas. O questionário teve um tempo máximo de preenchimento estimado em 10 minutos.

#### i.i. Formulário de Observação

O Formulário de observação utilizado neste estudo constitui parte do usado na observação do parceiro social (ficha de expressão de intenções e emoções) do modelo SCERTS elaborado pelos autores Prizant, Wetherby, Laurent & Rydell (2006). Este formulário foi construído considerando os princípios deste modelo o qual se baseia numa abordagem multidisciplinar que visa melhorar a comunicação e as habilidades socioemocionais do indivíduo com Perturbação do Espectro do Autismo.

Assim, o formulário para observação do parceiro social é composto por uma tabela de dupla entrada. Na parte horizontal da tabela é mencionada informação relativa aos meios comunicativos, encontrando-se subdividida em meios de comunicação: 18 pré-simbólicos e 7 simbólicos. O plano vertical relaciona-se com as funções comunicativas e expressão das emoções, sendo que para cada uma delas, são apontadas intenções comunicativas.

As funções comunicativas indicadas são: regulação do comportamento, interação social e atenção conjunta. A primeira engloba as intenções comunicativas: pede comida/objetos desejados; protesta/ recusa objetos/comida não desejada; pede ajuda ou outras ações; recusa atividades e ações não desejadas. A segunda inclui as intenções comunicativas relativas a: pede conforto; pede jogos sociais; toma a vez; saúda; chama e exhibe-se. Por último, a atenção conjunta remete-se para as intenções comunicativas: comenta objetos e comenta ações/eventos.

No entanto, no nosso estudo foram observadas as funções comunicativas de regulação do comportamento e a interação social. No mesmo, uma vez que foi criada uma grelha de registo baseado no modelo SCERTS, não foi ponderada a observação da parte da tabela referente à atenção conjunta, por opção da investigadora.

Estas competências foram avaliadas pela investigadora através da observação da interação/comunicação com a criança, sendo as mesmas registadas no formulário que engloba os itens apresentados nas tabelas 3, 4 e 5.

### 3. Recolha de Dados e Procedimentos

Este estudo foi aprovado pelo Comité de Ética da Universidade Fernando Pessoa.

Após a aprovação do mesmo, foram contactados os sete centros de acolhimento temporário e o jardim-de-infância de Barcelos, tendo sido explicados quais os objetivos do estudo, bem como auscultada a disponibilidade para a colaboração no mesmo. O contacto foi efetuado através de carta, entregue diretamente aos responsáveis das instituições ou por carta registada, juntamente com o consentimento informado que formalizava a autorização para a realização da investigação.

Com a respetiva autorização do jardim-de-infância para a realização do estudo, foi entregue aos cuidadores diretos responsáveis pelos participantes, através de carta fechada, o consentimento informado, sendo o intermediário o educador de ensino regular (Anexo 3).

Ambos os consentimentos foram recolhidos livremente, não tendo sido realizada nenhuma pressão física ou psicológica que obrigasse a participação do estudo. De igual modo, foram prestados esclarecimentos acerca do estudo. Foi ainda garantida a confidencialidade dos dados recolhidos e dada a oportunidade de recusa ou abandono do estudo a qualquer momento por parte dos participantes, uma vez que “o direito à confidencialidade é semelhante ao direito à privacidade e ao direito ao anonimato” (Freixo, 2010).

A recolha de dados realizou-se em ambiente individualizado cedido pelas instituições onde ocorreu (centros de acolhimento temporário e jardim de infância) estando presentes para o efeito o investigador, a criança participante e um adulto de referência. Os momentos de observação das crianças foram marcados de acordo com a disponibilidade e funcionamento das rotinas das instituições, da disponibilidade dos cuidadores e da própria investigadora, tendo ocorrido ao longo de 5 meses, entre Março e Abril de 2012. Com todos os participantes foram realizadas 3 atividades realizadas com brinquedos, as quais ocorreram seguindo os mesmos procedimentos e pela mesma ordem. A primeira constou no uso dos materiais bolas de sabão, a segunda no uso do balão e a terceira na utilização de uma bola (Tabela 2).

As atividades em consideração foram selecionadas uma vez que são interativas e cativantes, podendo fazer com que as crianças interajam de modo mais espontâneo com o interlocutor desconhecido (a investigadora). Estas atividades integram algumas provas do Teste de Rastreamento de Perturbações da Comunicação e da Linguagem, desenvolvido por Vânia Peixoto, ainda em fase de finalização.

Tabela2. Atividades realizadas com brinquedos

<b>Atividades</b>	<b>Procedimentos</b>
Bolas de sabão	Soprar as bolas de sabão cerca de duas vezes e fechar o frasco. Esperar e observar a reação da criança.
Balão	Soprar o balão e depois soltar o balão de modo que o mesmo “voe”. Esperar e observar reação da criança.
Bola	Colocar a bola em frente à criança. Chutar a bola. Esperar e observar reação da criança.

A observação da amostra foi dividida em diferentes momentos, seguindo sempre a mesma ordem. Primeiramente foi realizado um cumprimento informal à criança como um momento social, no qual a investigadora tentou criar um ambiente agradável e simpático para haver uma interação mais positiva entre ambos. De seguida, foram apresentados os materiais de modo livre para que o sujeito pudesse explorá-los um pouco e familiar-se com o seu uso, de modo a que a exploração dos mesmos tornasse a interação mais espontânea e dinâmica. Posteriormente, foram realizadas as atividades previamente mencionadas na tabela 2 e, por último, ocorreu o momento de despedida. Durante todo o contacto da investigadora com as crianças esteve presente a educadora de ensino regular, no caso do jardim-de-infância, e um colaborador da instituição, no caso dos centros de acolhimento temporário, uma vez que as mesmas representavam uma fonte de segurança para a criança, quer como forma de proteção, quer para assegurar a forma de tratamento por parte da investigadora, com uma postura meiga, carinhosa, atenciosa e segura, com a amostra em causa.

O registo na tabela foi realizado imediatamente após a interação com cada criança. A interação com cada criança teve o período médio estimado entre 10 a 15 minutos, contudo, a interação com as crianças mais reservadas, excederam em alguns minutos o tempo médio estimado de interação.

#### 4. Análise de Dados

A caracterização da amostra foi realizada através da análise descritiva, com recurso ao programa informático SPSS<sup>®</sup> IBM© Statistics versão 21.0.

Em função da natureza das variáveis em estudo, calcularam-se as seguintes medidas: frequências absolutas (número de casos válidos – n) e frequências relativas (percentagem de casos válidos - %) para variáveis qualitativas; e estatística descritiva através de medidas de tendência central (média) e de dispersão (desvio padrão-D.P.) para variáveis quantitativas, mediana e respectivos percentis 25 e 75, assim como mínimo e máximo. A comparação da idade das crianças por ambientes e por género foi realizada com recurso ao teste t-student.

Os dados recolhidos através da observação, foram registados na tabela correspondente. O tratamento destes foi realizado através da contabilização manual, quer nas diferentes formas de comunicação para as diferentes intenções comunicativas, quer as diferentes intenções comunicativas nas funções de comunicação. De seguida, foram comparados os dois ambientes, e compiladas as respostas obtidas para cada item relativa a cada um dos mesmos, de modo a facilitar a análise. Esta foi realizada posteriormente, comparando os dados em função das questões de investigação definidas para este estudo.

## 5. Apresentação e Análise dos Resultados

No presente capítulo serão apresentados e analisados os resultados obtidos neste estudo considerando as questões de investigações formuladas para o mesmo: “Existirão diferenças entre as intenções comunicativas nas crianças, nas faixas etárias entre os 12 e os 36 meses de idade, residentes em núcleo familiar natural e em centros de acolhimento temporário?”, “Existirão diferenças nas formas de comunicação mais usadas nas intenções de comunicação em crianças, nas faixas etárias entre os 12 e os 36 meses de idade, residentes em núcleo familiar natural e em centros de acolhimento temporário?”. Para facilitar a apresentação e a leitura dos resultados, optou-se por os apresentar tendo em consideração o questionário sócio-demográfico e o formulário de observação do parceiro social no que se refere às funções comunicativas, seguindo a ordem do mesmo: regulação do comportamento e interação social. Desta forma, serão apresentados os resultados para cada uma das funções anteriormente mencionadas respondendo-se às questões de investigação.

### 1. Caracterização da amostra do estudo

De modo a caracterizar-se a amostra do estudo, tiveram-se em consideração as respostas obtidas dos encarregados de educação das 50 crianças, com idade mínima de 12 meses e máxima de 36 meses. Verificou-se que a média de idade das crianças é de 25,1 meses e que a mediana é de 26 meses. Das 50 crianças, 23 (46%) corresponderam ao género feminino e 27 (54 %) corresponderam ao género masculino (tabela 3). A idade destas não difere significativamente nem quanto ao ambiente nem quanto ao sexo ( $p > 0,05$ ).

Tabela 3 – Estatísticas relativas à idade das crianças (em meses), e de acordo com o ambiente e o gênero.

Variável	Categoria	N	%	Média	D.P.	Mediana	P25	P75	MinMáx	P
	<b>Todas</b>	50	100	25,1	6,2	26	20,8	30,3	12 35	
<b>Ambiente</b>	<b>Família</b>	25	50	25,6	6,0	25	21,5	31,0	12 35	0,605
	<b>Profissional do CAT</b>	25	50	24,7	6,5	26	19,0	29,0	13 35	
<b>Sexo</b>	<b>Feminino</b>	23	46	26,0	6,4	26	21,0	32,0	13 35	0,347
	<b>Masculino</b>	27	54	24,4	6,0	26	19,0	29,0	12 35	

Nos dados obtidos é interessante verificar que 36 crianças (72%) têm irmãos, 11 crianças (22%) não têm irmãos e 3 (6%) não apresentam informação relativa à existência do número de irmãos (figura 1).

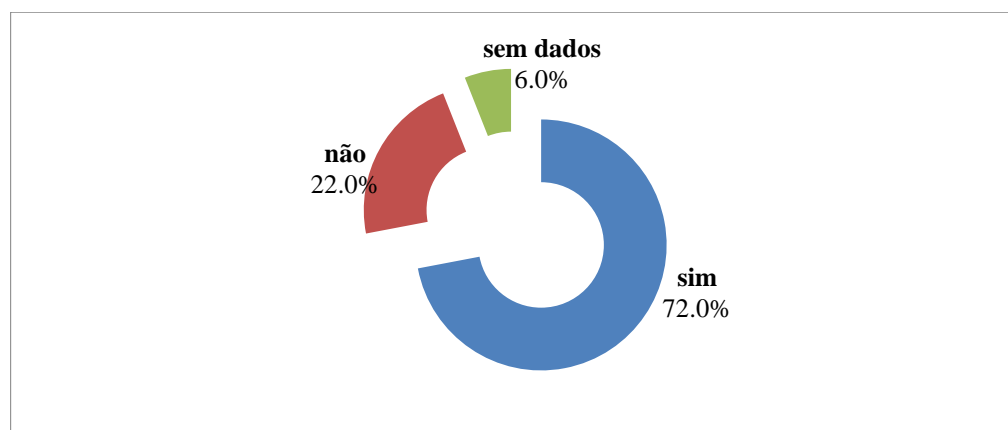


Figura 1- Caracterização da amostra segundo a existência de irmãos das crianças.

De igual modo, nota-se que quanto à ordem de nascimento, 14 (28%) crianças correspondem ao primeiro nascimento, 17 (34%) ao segundo nascimento, 5 (10%) ao terceiro nascimento, 3 (6%) ao quarto nascimento, 6 (12%) a outra ordem de nascimento e 5 (10%) não responderam ao questionado (figura 2).

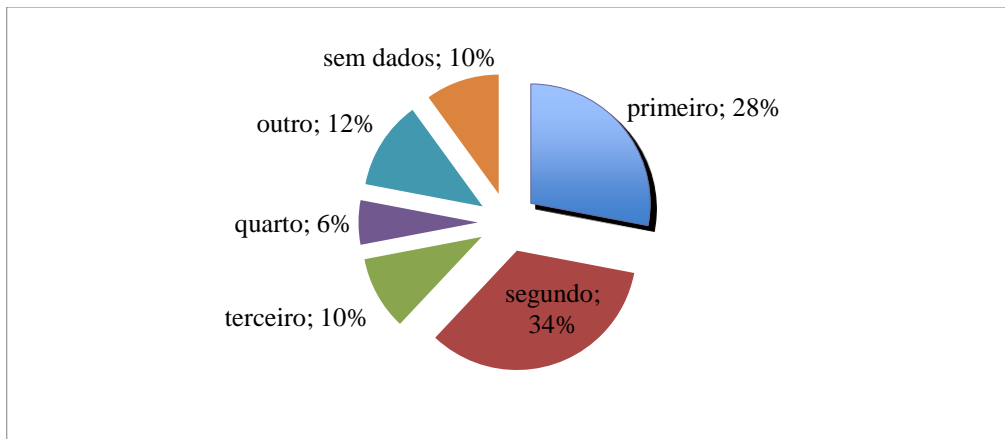


Figura 2 – Caracterização da amostra segundo a ordem de nascimento das crianças. Os dados recolhidos ainda possibilitam conhecer a composição do agregado familiar de modo a compreender o ambiente de residência. Tal é apresentado na figura 3. Em crianças inseridas na família, a composição do agregado mais frequente (28%) é a de “três pessoas além da criança”.

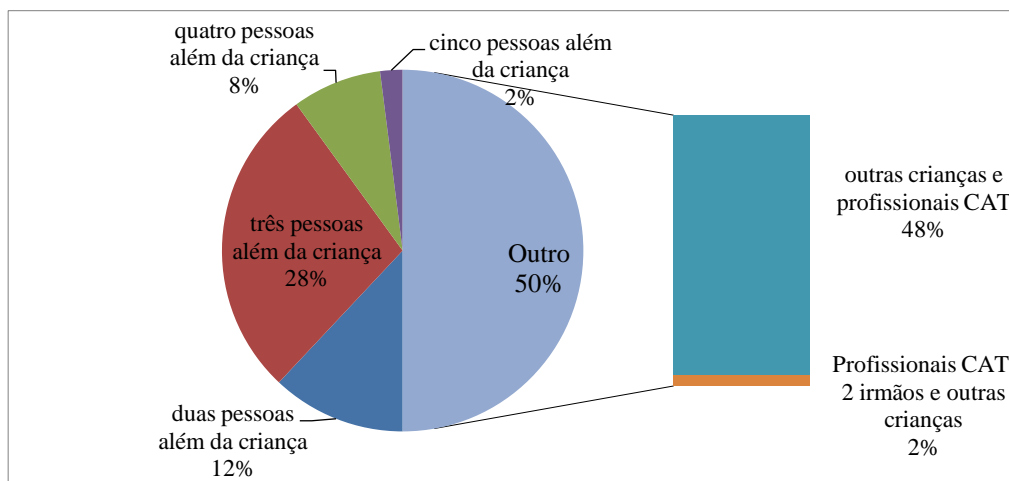


Figura 3 – Distribuição da percentagem do número de interlocutores que residem com a criança,

## 2. Função Comunicativa: de Regulação do Comportamento

Relativamente à primeira questão de investigação “Existirão diferenças entre as intenções de comunicação nas crianças, nas faixas etárias entre os 12 e os 36 meses de idade, residentes em núcleo familiar natural e em centros de acolhimento temporário?”, foi possível observar que, de um modo geral, as intenções de comunicação mais usadas em ambos os ambientes foram: **“pede comida/objetos desejados”** e **“protesta/recusa objetos/comida não desejada”** (tabela 4). Contudo, é possível verificar que na segunda intenção de comunicação mencionada a frequência de uso difere apenas de uma criança do ambiente CAT para o ambiente NFN. Por outro lado, na primeira intenção comunicativa verificou-se que existe uma maior frequência de uso para as crianças residentes em CAT do que para as residentes em NFN.

A intenção **“pede ajuda ou outras ações”** revelou ser mais usada pelas crianças residentes em NFN, sendo o mesmo registado por vários comportamentos comunicativos, 116 vezes, face a 72 vezes de comportamentos registados em crianças residentes em CAT.

Por fim, a intenção **“recusa atividades e ações não desejadas”**, também revelou ser mais usada em crianças residentes em NFN, tendo sido observado manifestações através de várias formas de comunicação (que serão abordadas de seguida) 130 vezes, face a 124 vezes de comportamentos observados nas crianças residentes em CAT, nesta intenção de comunicação.

Tabela 4. Intenções comunicativas relativas à Função de comunicação Regulação do Comportamento: número de vezes que se registou o uso das intenções de comunicação nesta função nos ambientes CAT e NFN.

<b>Intenções Comunicativas (Regulação do Comportamento)</b>	<b>Frequência Ambiente CAT</b>	<b>Frequência Ambiente NFN</b>
Pede comida/objetos desejados	141	137
Protesta/recusa objetos/comida não desejada	134	135
Pede ajuda ou outras ações	72	116
Recusa atividades e ações não desejadas	124	130

No que concerne à segunda questão de investigação “Existirão diferenças nas formas de comunicação mais usadas nas intenções de comunicação em crianças, nas faixas etárias entre os 12 e os 36 meses de idade, residentes em núcleo familiar natural e em centros de acolhimento temporário?”, a análise das formas comunicativas foi realizada quanto ao uso de meios pré-simbólicos e meios simbólicos. Para simplificar a leitura, apresenta-se a tabela 5, e prossegue-se com a análise descritiva da mesma.

No que respeita às formas comunicativas nesta função de comunicação, de um modo global, as formas comunicativas que salientam uma maior frequência, nos meios pré-simbólicos são a *alternância do olhar* e as *expressões faciais* e nos meios simbólicos as *palavras isoladas* e *combinações de palavras*, embora esta última, com bastante menor expressão, para ambos os meios de ambientes estudados.

Comparando os dois ambientes selecionados, verificou-se que as crianças residentes em NFN têm maior frequência dos meios simbólicos *palavra isolada* e *combinações de palavras*, para as diferentes intenções comunicativas que fazem parte da função de comunicação em análise (tabela 4). De um modo geral, no ambiente de CAT a frequência do uso de meios simbólicos é abaixo dos 50% (tabela 5).

Tabela 5. Meios de comunicação para as intenções comunicativas, na função comunicativa Regulação do Comportamento: número de vezes que se registou o uso das formas de comunicação nos ambientes CAT/NFN.

Intenções comunicativas	Meios de Comunicação																			
	Meios pré-simbólicos																Meios simbólicos			
	Proximidade	Alternancia olhar	Expressões Faciais	Ações Mot.oras simples	Choro	Agressividade	Auto-agressao	Dar	Alcançar	Afastar	Apontar	Mostrar	Acenar	Acenar com cabeça	Vocalizações Diferenciadas	Vocalizações C/V	Outros	Ec.olália Retardada	Palavra isolada	Combinações de Palavras
	Regulação do comportamento																			
Pede comida/objetos desejados	10 / 14	24 / 25	24 / 21	4 / 9	3 / 3		1 / 0	9 / 0	17 / 16		23 / 21			7 / 12	5 / 0	1 / 0			12 / 12	1 / 4
Protesta/recusa objetos/comida não desejada	1 / 0	25 / 23	25 / 25	1 / 0	16 / 16					25 / 25				25 / 24	4 / 0				11 / 17	1 / 5
Pede ajuda ou outras ações	2 / 16	15 / 19	15 / 19	9 / 6	1 / 5			0 / 4	5 / 15		10 / 13	1 / 0		2 / 8	6 / 0				5 / 11	1 / 0
Recusa atividades e ações não desejadas	0 / 1	21 / 23	24 / 23	3 / 0	12 / 13	2 / 0				23 / 23	1 / 1			23 / 23	3 / 0	0 / 1			11 / 19	1 / 3

Fazendo uma análise por intencionalidades comunicativas, na intenção de **“pedir comida/objetos desejados”**, além dos meios pré-simbólicos já referidos, o *apontar* sobressai com uma frequência de uso em 92% para crianças residentes em CAT, e em 84% em crianças do outro meio ambiente. Nesta intenção, foi possível ainda analisar que apenas 36%, de crianças de CAT, usaram o gesto *dar*, 20% dos casos usaram as *vocalizações diferenciadas*, e apenas uma criança utilizou a variedade *consoante/vogal*. Além do exposto, o meio *alcançar* surgiu em 68% das crianças residentes em CAT face a 64% de crianças residentes em NFN. Verificou-se uma maior frequência do uso do meio *proximidade* em 56% das crianças residentes em NFN, face a 40% em crianças residentes em CAT. Por fim, 12% de ambos os ambientes usaram o *choro* para manifestar a necessidade de **“pedir comida/objetos desejados”**. Também para esta intenção verificou-se que 12% de ambos os ambientes usaram o meio de comunicação *ações motoras simples*, 48% das crianças residentes em NFN usaram o meio *acenar com a cabeça* contrariamente a 28% das crianças residentes em CAT e apenas 4% das crianças residentes em CAT usaram a forma de comunicação *auto-agressão*. Quanto aos meios simbólicos verificou-se que ambos os grupos usaram 48% as *palavras isoladas* e observou-se um predomínio da frequência de uso de 16% na *combinação de palavras* para o grupo residente em NFN face a 4% do grupo residente em CAT (tabela 5).

Relativamente à intenção **“protesta/recusa objetos/comida não desejada”**, os meios pré simbólicos que revelaram destaque na sua utilização crianças de CAT versus crianças residentes em NFN, respectivamente, foram: *alternância do olhar* (100%/92%), *expressões faciais* (100% / 100%), o *afastar* (100% / 100%) e o *acenar com a cabeça* (100% / 96%). Nesta intenção, ainda se observou que 64% de crianças de ambos os meios de ambiente usaram o *choro* para exprimir “protesto e/ou recusa objetos e comida não desejada”. No que respeita aos meios simbólicos, verificou-se uma maior frequência de uso para o grupo residente em NFN quer no meio *palavra isolada*, verificando-se ser usada por 68%, quer no meio *combinação de palavra*, verificando-se ser usada por 20%, contrariamente a 44% e 4%, respetivamente, do grupo residente em CAT (tabela 5).

No que concerne à intencionalidade comunicativa “**pede ajuda/outras ações**”, salientam-se os meios pré-simbólicos: *alternância do olhar* e *expressões faciais* com a mesma percentagem de 60% na frequência de uso de ambos por crianças residentes em CAT. De igual modo, mas com uma maior frequência de uso, foi registado em 76% também o uso de ambos os meios pré-simbólicos nas crianças residentes em NFN. Nesta intenção ainda se destaca com 24% da população residente em CAT o uso de *vocalizações diferenciadas*. Verifica-se ainda um desfasamento na frequência de uso no meio *proximidade* em ambos os ambientes, tendo-se registado em 64% da população residente em NFN, face a 8% da população residente em CAT, tal como foi evidente outra diferença relativa ao meio *alcançar*, verificando-se ser usado 60% de crianças residentes em NFN, ao contrário dos 20% verificados nas crianças residentes em CAT. Apenas 16%, e estes relativos a crianças que residem em NFN, usaram o *dar* para manifestar a intenção em causa. Importa ainda referir que o *choro* foi manifestado por uma criança residente em CAT e em 20% das crianças residentes em NFN. Também as *ações motoras simples* foram usadas para “pedir ajuda/ outras ações”, sendo manifestado por 36% de crianças residentes em CAT e em 24% de crianças residentes em NFN. A forma comunicativa *mostrar* foi evidenciada apenas por uma criança residente em CAT. Quanto aos meios simbólicos observou-se que apenas 4% das crianças residentes em CAT usaram o meio *combinação de palavras*. O meio *palavra isolada*, foi usado mais pelo grupo NFN com 44% face a 20% registado pelo grupo residente em CAT (tabela 5).

Por último, para a intenção “**recusa atividades e ações não desejadas**” o *choro*, foi manifestado por 48% de crianças residentes em CAT e 52% de crianças residentes em NFN. Com 92% ambos os grupos usaram as formas de comunicação *afastar* e *acenar a cabeça*. Também com a mesma percentagem de uso, as crianças residentes em NFN usaram a *alternância do olhar* e as *expressões faciais* face a 84% e a 96%, correspondentemente, das crianças residentendes em CAT. Foram apenas registadas o uso das formas de comunicação *ações motoras simples* e *agressividade*, apenas para crianças residentes em CAT, sendo as formas comunicativas manifestadas por três e duas crianças, correspondentemente. Uma criança de cada ambiente usou o *apontar* para manifestar a intenção comunicativa em análise. Também apenas uma criança de NFN usou as *vocalizações C/V* e apenas 3 crianças de CAT usaram as *vocalizações*

*diferenciadas*. Quanto à análise dos meios simbólicos, nesta intenção, destacou-se um domínio da frequência de crianças residentes em NFN da forma de comunicação *palavra isolada* para 76% das crianças, face a 44% das crianças residentes em CAT. De igual modo, mas com menor diversidade de crianças, foi possível observar que as crianças residentes em NFN fizeram mais uso da forma de comunicação *combinação de palavras*, tendo sido observada em 3 vezes, face apenas 1 vez residente em ambiente CAT (tabela 5).

### 3. Função Comunicativa: Interação Social

Relativamente à primeira questão de investigação “Existirão diferenças entre as intenções de comunicação nas crianças, nas faixas etárias entre os 12 e os 36 meses de idade, residentes em núcleo familiar natural e em centros de acolhimentos temporário?” foi possível observar que, de um modo geral, a intenção de comunicação mais usada no ambiente CAT foi claramente a intenção **“pede conforto”**, seguindo-se as intenções **“toma a vez”** e **“pede jogos sociais”**. No ambiente NFN as mais usadas foram **“pede jogos sociais”**, **“saúda”** e **“pede conforto”**, seguindo-se de **“toma a vez”**, tal como apresentado na tabela que se segue (tabela 6) para facilitar a análise dos resultados obtidos.

Na intenção **“toma a vez”** verificou-se uma maior iniciativa nas crianças residentes em CAT que nas crianças residentes em NFN. Contudo, as crianças residentes em CAT tiveram menos frequência em **“pedir jogos sociais”**.

As intenções comunicativas menos utilizadas foram as intenções **“chama”** e **“exibe-se”** para ambos os ambientes, registando-se contudo menos evidência, principalmente na última intenção, sobretudo no ambiente NFN.

Tabela 6. Intenções comunicativas relativas à Função de comunicação Interação Social: número de vezes que se registou o uso das intenções de comunicação nesta função nos ambientes CAT e NFN.

<b>Intenções Comunicativas (Interação Social)</b>	<b>Frequência Ambiente CAT</b>	<b>Frequência Ambiente NFN</b>
Pede conforto	171	91
Pede jogos sociais	83	94
Toma a vez	86	76
Saúda	66	93
Chama	44	43
Exibe-se	19	9

No que concerne à segunda questão de investigação “Existirão diferenças nas formas de comunicação mais usadas nas intenções de comunicação em crianças, nas faixas etárias entre os 12 e os 36 meses de idade, residentes em núcleo familiar natural e em centros de acolhimento temporário?” foi possível observar que a análise das formas comunicativas, tal como anteriormente realizado, pode ser efetuada quanto ao uso de meios pré-simbólicos e meios simbólicos. Para simplificar a leitura, apresenta-se, de igual modo, a tabela que se segue (tabela 7), prosseguindo-se com a análise descritiva dos aspetos mais relevantes que constam na mesma.

Quanto à função comunicativa “**interação social**”, de um modo global, verifica-se, também, que as formas mais usadas a nível pré-simbólico são a *alternância do olhar* e as *expressões faciais* e a nível simbólico são as *palavras isoladas* e as *combinações de palavras*, embora se verifique que se mantém a tendência para predominarem as *palavras isoladas* no grupo NFN (tabela 7). Também de um modo global, observou-se que no ambiente CAT a frequência do uso dos meios simbólicos é abaixo dos 50% (tabela7).

Tabela 7: Meios de comunicação versus intenções comunicativas, para a função comunicativa Interação Social: número de crianças que usaram os meios de comunicação nas diferentes tenções comunicativas CAT/NFN

Intenções comunicativas	Meios de Comunicação																			
	Meios pré-simbólicos															Meios simbólicos				
	Proximidade	Alternancia olhar	Expressões Faciais	Ações Mot.oras simples	Choro	Agressividade	Auto-agressao	Dar	Alcançar	Afastar	Apontar	Mostrar	Acenar	Acenar com cabeça	Vocalizações Diferenciadas	Voc.alizações C/V	Outros	Ec.olália Retardada	Pa.lavra isolada	Combinações de Palavras
Interação social																				
Pede conforto	21 / 22	23 / 19	23 / 16	6 / 4	1 / 4			0 / 1	12 / 14		1 / 1			2 / 1	2 / 0				7 / 7	1 / 2
Pede jogos sociais	5 / 9	21 / 21	20 / 20	1 / 2				5 / 3	10 / 13		8 / 10	1 / 0		0 / 3	3 / 0			1 / 0	8 / 9	0 / 4
Toma a vez	12 / 7	15 / 15	7 / 14			1 / 0			19 / 17									1 / 0	3 / 2	1 / 3
Saúda	1 / 1	18 / 25	16 / 22	2 / 0									21 / 25		1 / 0				7 / 17	0 / 3
Chama	4 / 5	11 / 10	10 / 8	1 / 1	6 / 5				2 / 4		1 / 1				4 / 4		0 / 1	1 / 0	4 / 3	0 / 1
Exibe-se	1 / 0	5 / 2	6 / 3	2 / 1	1 / 1	1 / 0													3 / 2	

Desta forma, para a intenção de “**pede conforto**”, o meio *proximidade* revelou uma ligeira maior frequência de uso em crianças residentes em núcleo familiar natural, com 88% face a 84% de crianças residentes em ambiente em CAT. De igual modo, mas com uma diferente frequência de uso, o *alcançar* surge nesta intenção como forma de comunicação verificando-se ser usado por 48% de crianças residentes em CAT e em 56% de crianças residentes em NFN. Cerca de 28% de ambos os grupos usaram a forma simbólica *palavras isoladas*. Apenas uma criança residente em CAT e duas crianças residentes em NFN usaram a forma *combinação de palavras* (tabela 7).

Na intenção comunicativa “**pede jogos sociais**”, para além dos meios de comunicação *expressão facial* e *alternância do olhar*, registados em 84%, o primeiro em ambos os ambientes e, 80%, o segundo também em ambos os ambientes, o *alcançar* e o *apontar* ganham destaque na frequência de uso em relação aos outros meios pré-simbólicos. Assim, verificou que em relação ao *alcançar*, este é usado por 40% de crianças residentes em CAT, face a 52% de crianças residentes em NFN. Quanto à forma *apontar*, verificou-se que este é usado em 32% de crianças do ambiente de CAT, contrariamente a 40% de crianças residentes em NFN (tabela 7). Apenas 12% de crianças residentes em ambiente de NFN, de toda a amostra, usaram a forma comunicativa *acenar com a cabeça*, tendo-se verificado a situação inversa no meio comunicativo vocalizações diferenciadas para as crianças residentes em CAT (tabela 7). Quanto aos meios simbólicos, 32% das crianças residentes em CAT usaram as *palavras isoladas* face a 36% das crianças residentes em NFN. Também se verificou que 4 crianças residentes em NFN usaram a *combinação de palavras*.

Face à intenção “**toma a vez**”, os meios pré-simbólicos *proximidade* e *alcançar*, além da *alternância do olhar* e *expressões faciais*, foram usados por ambos os meios ambientais. Contudo, o *alcançar* revelou mais frequência de uso registando-se em 76% de crianças residentes em CAT, e em 68% de crianças residentes em NFN. Face aos meios simbólicos verifica-se que 3 vezes de CAT usaram as *palavras isoladas* e uma a *combinação de palavras*, face a 2 e a 3 vezes em ambiente NFN, correspondentemente (tabela 7).

Quanto à intenção “**saúda**”, para além da *alternância do olhar* e das *expressões faciais*, o *acenar* surge em grande destaque na frequência de uso em relação aos restantes meios pré-simbólicos de comunicação, verificando-se em 84% das crianças residentes em CAT e em 100% das crianças residentes em NFN. Relativamente aos meios simbólicos, 68% das crianças residentes em NFN usaram as *palavras isoladas* e 12% das crianças deste meio ambiente usaram as *combinações de palavras*, face a 28% de crianças de CAT que apenas usaram a forma *palavra isolada* (tabela 7).

Para a intenção de comunicação “**chama**”, verificou-se, de igual forma, um predomínio dos meios pré-simbólicos *alternância do olhar* e *expressões faciais*, face aos outros meios pré-simbólicos, observando-se terem sido usados por 44% e 40% do grupo CAT, respetivamente, e por 40% e 32%, pelo grupo NFN, respetivamente. O *choro* foi usado em 24% das crianças residentes em ambientes de CAT, face a 20% das crianças residentes em NFN. A mesma percentagem de crianças residentes no ambiente NFN também usou a *proximidade* como forma de comunicação, ao contrário de 16% de crianças residentes em CAT. A mesma percentagem de 16% de crianças de ambos os meios estudados usou as *vocalizações diferenciadas*. Quanto aos meios simbólicos, foram registadas no grupo de crianças residentes em CAT, a forma de comunicação *palavra isolada* em 16%, face a 12% do grupo residente em NFN. O meio pré-simbólico *combinação de palavras* foi usado em apenas 4% do grupo residente em NFN (tabela 7).

Por último, na intenção comunicativa relativa a “**exibe-se**”, não se verificaram meios pré-simbólicos diversificados e com maior variabilidade de frequência de uso, a não ser as formas de comunicação *alternância do olhar* e *expressões faciais*. Verificou-se nesta intenção que apenas uma criança de CAT manifestou as formas de comunicação *proximidade*, *choro* e *agressividade* e duas usaram *ações motoras simples*. No ambiente NFN registou-se que o *choro* foi manifestado por apenas 4%, o que tal também se verificou com o uso do meio *ações motoras simples*. Quanto ao meio simbólico analisou-se que 12% do grupo CAT evidenciaram a forma de comunicação *palavra isolada* face a 8% de grupo NFN (tabela 7).

Nesta análise, torna-se imperativo comentar que no que respeita aos meios simbólicos, para as intenções comunicativas “**pede jogos sociais**”, “**toma a vez**” e “**chama**”, registou-se que 4% ou seja, apenas uma criança residente em CAT, usou o meio simbólico *ecolália imeditada* (tabela 7).

## 6. Discussão

No presente capítulo são discutidos os dados que caracterizam a amostra, bem como os resultados mais relevantes obtidos com base no formulário de observação do parceiro social. Para a concretização desta discussão, procurou-se comparar a informação obtida com a investigação científica que se considera pertinente. A disposição da apresentação, de modo a facilitar a interpretação dos resultados.

Um dos primordiais direitos da criança é ter uma família que tome conta das necessidades básicas e que lhe forneça suporte social e afetos. A família deve ser encarada como o contexto social, o lugar que fornece à criança proteção contra situações de agressão do mundo, as ferramentas de crescimento essenciais e o lugar onde recebe adequada atenção (Manso et al., 2010). É a família, nomeadamente a mãe, a componente imprescindível no desenvolvimento linguístico (Lemos et al., 2006). A interação com o meio familiar e com a principal figura de afeto é fundamental, para potenciar o uso da linguagem espontânea. É neste sentido que a pobre estimulação linguística durante os primeiros anos de vida, sobretudo de crianças que sofreram abusos, resulta de um dano do desenvolvimento linguístico e também num prejuízo no desenvolvimento social (Manso et al., 2011).

Para Bronfenbrenner (1979/1996 cit in: Cecconello et al., 2003) a família é vista como o primeiro ambiente do qual a criança participa ativamente, interagindo a partir de relações face-a-face. No início essas relações começam a ser estabelecidas com a mãe, de uma forma didática, expandindo-se, aos poucos essas relações como a relação entre pai-criança e criança, irmão (s). É neste microsistema, ou seja, a família que interage diretamente com a criança, que a criança adquire maior fonte de segurança, proteção, afeto, bem-estar e apoio.

Um estudo realizado pelos autores Keller e Zach (2002) considera a presença de irmãos. Nessa mesma pesquisa, os autores apontam que a ordem de nascimento dos filhos é algo relevante para o investimento das práticas parentais, no sentido em que o nascimento de um filho diminui o investimento no outro. O que tal foi comprovado na pesquisa de Sampaio e Vieira (2010) que na sua investigação relatam que a ordem de nascimento mais do que o género parece ser um dado interessante uma vez que influencia diretamente no tratamento parental.

Várias pesquisas têm confirmado o facto de que nem todos os adultos que falam com a criança contribuem para o seu desenvolvimento linguístico de forma significativa. Compreendendo-se que a aprendizagem da linguagem não é apenas uma experiência cognitiva, mas que também a sua aquisição depende de uma experiência afetiva e emocional, entende-se que serão os adultos que fazem parte do seu contexto afetivo que assumirão esse papel, especialmente a figura materna, sendo aquela que ocupa um lugar privilegiado nesse contexto (Moreau e Richelle, 1981). Contudo, as pesquisas não se inserem sobre a influência da composição do agregado familiar e o desenvolvimento das competências pré-comunicativas. A composição do agregado familiar só se destacou como influenciável nas pesquisas encontradas, relacionando-se com a ordem de nascimento, na medida em que no caso de famílias onde existe irmãos, a forma como as crianças participam socialmente é influenciada pelo favoritismo parental (Sampaio e Vieira, 2010). Filhos primogénitos têm uma atenção mais privilegiada, quando comparada aos demais filhos em termos de tempo de interação, estimulação, brincadeiras, consistência e estabelecimento de diálogos entre pais e filhos (Keller e Zach, 2002).

No presente estudo, não se obtiveram resultados entre a influência do número de irmãos e o número do agregado familiar e o efeito nas diferenças nas intenções de comunicação nas crianças, nem diferenças nas formas de comunicação nas diferentes intenções comunicativas, entre as faixas etárias entre os 12 e os 36 meses de idade, residentes em CAT e em NFN.

A comunicação é um processo de troca de informação usado para influenciar o comportamento dos outros. É neste sentido que a linguagem possibilita a comunicação, a interação social e a transmissão cultural e de vivências (Lemos et al., 2006). A linguagem, é sem dúvida, um dos maiores fatores de contributo para o desenvolvimento de uma criança, sendo essencial para a comunicação com os pares e na representação do conhecimento. O desenvolvimento linguístico depende da existência de uma interação entre as potenciais capacidades da criança e o ambiente em que se encontra inserida (Manso et al., 2012).

Este desenvolvimento linguístico torna-se um processo de aprendizagem, de construção de relações em vários níveis: pessoais, sociais e culturais. As funções sociocomunicativas usadas no contexto social e os hábitos envolvidos nas rotinas permitem que as estruturas de linguagem se desenvolvam (Lemos et al., 2006).

No presente estudo, foi possível verificar, na função comunicativa regulação do comportamento, as intenções de comunicação mais usadas pelas crianças residentes em ambos os ambientes foram “protesta/recusa objetos/comida não desejada” e “pede comida/objetos desejados”, sendo que a intenção “**pede ajuda ou outras ações**” tem menor expressão, sobretudo no ambiente CAT, o que tal vai de encontro com a investigação realizada por Manso e seus colaboradores (2010), na medida em que a mesma refere que as crianças residentes em CAT “necessitam de ajuda para conseguirem solicitar informações ou esclarecimentos nas situações”.

Na função de comunicação interação social as intenções de comunicação mais usadas foram “pede conforto”, “**toma a vez**” e “**pede jogos sociais**” pelas crianças residentes em CAT. Entre estas destaca-se o valor constatado de 171 referências para a intenção comunicativa “pede conforto”, o que julgamos estar relacionado com a necessidade de estas crianças procurarem estabelecer um vínculo afetivo/emocional com uma ou várias figuras de referência.

Por outro lado, as intenções comunicativas **“pede jogos sociais”** e **“saúda”** foram mais exibidas pelas crianças residentes em NFN, o que demonstra que estas crianças apresentam os recursos comunicativos essenciais para uma interação social funcional, contrariamente às crianças que foram suetas a maus tratos emocionais (Manso, 2005).

As intenções comunicativas menos utilizadas foram as intenções **“chama”** e **“exibe-se”** para ambos os ambientes. Manso (2005) refere numa investigação que as crianças que foram expostas a abandono emocional apresentam mais alteração das dificuldades pragmáticas como dificuldades de chamar e manter a atenção.

Se a linguagem nas crianças que sofreram abusos, foi algo de aquisição controversa por não compreenderem o uso adequado da mesma, nota-se que o défice maior linguístico se situa no domínio pragmático, uma vez que a pragmática se encontra relacionada com o desenvolvimento precoce da interação social, pois antes de as crianças compreenderem os aspetos formais da linguagem, aprendem a usá-la num determinado contexto social. É neste aspeto que a interação entre uma figura de referência irá ser útil para um desenvolvimento da interação social e da comunicação (Manso et al., 2012).

Assim, salientando as funções comunicativas, tal como refere a literatura, e tendo em atenção que neste estudo foi adotada a nomenclatura usada no modelo SCERTS, quanto às intenções de comunicação, estas são encaradas os efeitos comunicativos que surtem no outro. Foi possível verificar que, de um modo geral, as crianças de ambos os meios ambientes, demonstraram usar quer as intenções, quer as formas de comunicação adequadas para o desenvolvimento típico.

Com a realização deste estudo verificou-se que tal como referem Carpenter e seus colaboradores (1983) e Crais e seus colaboradores (2004), as intenções de comunicação **“protestar”**, **“pedir objetos”** e **“pedir ações”**, presentes na função de **regulação do comportamento**, desenvolvem-se entre os 9 e os 12 meses.

No que respeita à função de comunicação **interação social**, ou seja, à capacidade de as crianças se relacionarem com os atos usados para ganhar ou manter a atenção do outro (Prizant et al, 2006), verificou-se que, apesar de uma amostra reduzida, as crianças residentes em CAT têm mais necessidade de chamar atenção do outro e as crianças em NFN exibem uma maior tendência para se envolverem em jogos sociais. Estes resultados estão de acordo com os obtidos por Carpenter e seus colaboradores (1983) e Crais e seus colaboradores (2004).

De um modo geral, no que se refere às formas de comunicação, as crianças residentes em NFN fizeram mais uso dos meios simbólicos *palavra isolada* e *combinação de palavras* em ambas as funções de comunicação **regulação do comportamento** e **interação social**, o que tal vai de encontro com a pesquisa realizada por Manso (2010) uma vez que realça que a família é o meio principal que promove o desenvolvimento linguístico, fornecendo todas as competências comunicativas e emocionais. A forma comunicativa *combinação de palavras*, não foi evidenciada por nenhuma criança residente em CAT para as intenções “**pedir jogos sociais, saúda e chama**”, o que tal vai de encontro com a pesquisa realizada por Manso e seus colaboradores (2009), uma vez que referem que a falta de estimulação nos primeiros anos de vida pode resultar num atraso de desenvolvimento e de aquisição da linguagem. Também um outro estudo realizado por Manso e seus colaboradores (2010) refere que as crianças residentes em CAT apresentam limitações para participar num jogo, sobretudo quando necessitam de pedir um objeto a um adulto de referência e chamar a atenção adequadamente.

Todas as crianças, quer residentes em NFN, quer residentes em CAT, evidenciaram intencionalidade comunicativa através da *alternância do olhar*, auxiliando com outras formas de comunicação, quer para a função de comunicação relativa à **regulação do comportamento**, quer à função de comunicação relativa à **interação social**. Esta evidência torna-se de extrema importância uma vez que vários autores tais como Wetherby e Prizant (1993 cit in: Hage et al., 2007), Bruner (1981 in Crais et al. 2004; 2009), Prizant e seus colaboradores (2006), evidenciam o olhar como um grande marco da intencionalidade comunicativa, sendo a partir dele que exibem as funções

comunicativas em causa e atenção conjunta, pois através do olhar aprendem a dirigir a atenção do outro. De igual modo, é possível observar que a forma de comunicação *expressões faciais* também se encontra presente em todas as intencionalidades comunicativas, o que tal vai de encontro com as pesquisas realizadas por Pedroso e seus colaboradores (2009), Peixoto (2007) e Schimer e seus colaboradores (2004), em que as expressões faciais e outras formas de comunicação surgem a acompanhar os primeiros comportamentos vocais expressos que ocorrem através do choro.

No que respeita, à função comunicativa **regulação do comportamento**, notou-se que as crianças residentes em CAT evidenciaram a nível simbólico mais dificuldade em regular o comportamento do outro, tal como sugerido pelo estudo realizado por Manso et al. (2010). Do mesmo modo, também segundo a literatura citada e concordando com os resultados obtidos, verificou-se que na intenção **“protesta/recusa objetos/comida não desejada”**, que se desenvolve entre os 15 e os 18 meses, esteve presente a forma de comunicação *movimento de cabeça* para indicar negação (Carpenter et al., 1983; Crais et al., 2004) a qual foi visível em ambos os meios residenciais. Também nesta mesma intenção comunicativa, verificou-se o uso do gesto *afastar*, o que mais uma vez se confere presente com o desenvolvimento típico da linguagem (Agin et al., 2003; Hamaguchi, 2001; Pedroso et al., 2009). As mesmas formas de comunicação citadas estiveram presentes na intencionalidade comunicativa **“recusa atividades e ações não desejadas”**, o que mais uma vez se encontra relacionado com as pesquisas realizadas pelos autores anteriormente mencionados. Além do exposto, e em menor escala, também se verificou o uso da forma comunicativa *dar*, para a intencionalidade **“pede comida/objetos desejados”**, o qual se desenvolve entre os 15 e os 18 meses (Carpenter et al., 1983; Crais et al., 2004), em crianças residentes em CAT. Tal aspeto demonstra uma diferença no uso das formas de comunicação, dos meios pré-simbólicos, entre as crianças residentes em CAT e as residentes em NFN. Contudo, importa ainda referir que o gesto *apontar* foi evidente em maior expressão, para as crianças de ambos os meios residenciais, na intenção **“pede comida/objetos desejados”**, e em menor expressão, também para as crianças residentes em ambos os meios ambientais, na intenção **“pede ajuda ou outras ações”**, o que mais uma vez julgamos estar de encontro com as pesquisas realizadas Mclean e seus colaboradores (1991) Peixoto (2007) e Crais e seus

colaboradores (2009) que classificam o gesto *apontar* como um gesto distal, que tem como função estabelecer um referente, ou seja, indicar ou chamar a atenção para um determinado objeto ou ação. Este gesto pode ter a função proto-imperativa, que se desenvolve entre os 9 e os 11 meses de idade, que é interpretado como sendo um gesto para envolver o outro com o intuito de dar à criança o que ela deseja quer seja um objeto, quer seja uma ação (Bates et al., 1975; Wetherby et al., 1998; Bates (1979) cit in: Maljaars et al., 2011). No entanto, é pelos 14 meses de idade as crianças assumem cooperativismo no apontar dos outros, ou seja, compreendem que se um adulto aponta para um determinado objeto é com a finalidade de informar a localização do mesmo procurado pela criança. Assim, o apontar aparece associado a 2 tipos de funções: a proto-imperativa que se encontra associada ao apontar como forma de alcançar o objeto desejado (que pode ser substituído pelo alcançar ou por agarrar gestos); a proto-assertiva ou proto-declarativa, função que a criança usa o apontar com a finalidade de partilhar a atenção para um objeto ou ação (Bates, 1976).

Na função de comunicação interação social, as formas de comunicação manifestadas foram condizentes com o desenvolvimento típico, sendo visível através da forma de comunicação *alcançar*, para as intenções comunicativas “**pede conforto**”, “**pede jogos sociais**” e “**toma a vez**”, para ambos os meios residenciais, o que mais uma vez se encontra de acordo com a bibliografia (McLean et al, 1991) que define que este gesto por ser considerado um gesto deítico distal surge com o intuito de não requerer contacto com o cuidador/objeto numa tentativa de a criança obter o pretendido. A forma de comunicação *apontar* surgiu, principalmente, na intenção “**pede jogos sociais**”, em ambos os ambientes, o que tal também vai de encontro com a pesquisa anteriormente mencionada por Mclean et al. (2009).

A forma de comunicação “**acenar**” encontra-se manifestada na intenção “**saudar**”, o que também se enquadra com o desenvolvimento típico, pois este tipo de comportamento comunicativo surge entre os 9 e os 12 meses de idade (Agin et al.,2003; Hamaguchi, 2001).

Um outro aspeto interessante que se verificou neste estudo foi a de comunicação *proximidade* que surgiu associada à intenção de comunicação “**pedir conforto**”, em ambos os ambientes, o que tal pensamos estar relacionado com a procura de afeto no outro.

Um outro estudo realizado por Manso e seus colaboradores (2010) salientaram que as crianças residentes em CAT evidenciam dificuldades em chamar a atenção do adulto de modo adequado em termos verbais. No presente estudo verificou-se que tanto as crianças residentes em CAT como as crianças residentes em NFN, fizeram uso de meios simbólicos, embora com maior expressão nas crianças residentes em NFN.

Tal como já anteriormente mencionado, alguns estudos têm sido realizados no sentido de se compreender o desenvolvimento da linguagem em crianças residentes em CAT de forma a descobrir a existência ou não de défices linguísticos e pré-linguísticos. Nos recentes estudos realizados em crianças residentes em CAT verificaram-se algumas diferenças no desenvolvimento de linguagem tais como pobre desenvolvimento de linguagem, nomeadamente ao nível da morfossintaxe (Manso et al., 2010). Presentemente defende-se que as atitudes familiares vão condicionar a criança no seu desenvolvimento linguístico e nas relações sociais. Isto é, a estrutura familiar, o ambiente fornecido à criança e a qualidade de interação entre os mesmos irão ditar a forma como a criança se irá desenvolver (Manso et al., 2008; Manso et al., 2011; Manso et al., 2010; Manso et al., 2012). Viguer e Serra (1996) também mencionam a família como sendo uma influência fundamental no desenvolvimento global da criança, frisando que é no núcleo familiar que a criança deve encontrar o ambiente favorável para o seu desenvolvimento.

Na investigação em causa foi possível verificar que as crianças residentes em CAT, as quais muitas delas foram sujeitas a maus tratos, evidenciaram uma menor capacidade no uso dos meios comunicativos simbólicos *palavra isolada/ combinação de palavra*, para intenções comunicativas como: “**pede comida/ objetos desejados**”, “**protesta/**

**recusa objetos/ comida não desejada”, “pede ajuda ou outras ações”** ou outras intenções tais como **“recusa actividades e ações não desejadas”**.

Assim, na função da **regulação do comportamento** as crianças residentes em CAT são crianças que, de um modo geral, apresentam maior frequência de uso de meios pré-simbólicos. No entanto, estas crianças no que se refere às intenções como **“protesta/recusa objetos/comida não desejada”** e **“recusa actividades e ações não desejadas”**, revelaram usar meios pré-simbólicos ajustados às intenções comunicativas, ou seja, usam formas comunicativas semelhantes ao esperado para a sua idade cronológica. Isto é, existe uma semelhança nos resultados obtidos com o uso de gestos das formas comunicativas esperadas para a idade, pois tal como a bibliografia suporta, a intencionalidade comunicativa relativa a **“pedir; recusar; saudar, entre outras”** surgem por volta dos 9/10 meses de idade (Hamaguchi, 2001; Pedroso et al, 2009) e são manifestadas com as formas de comunicação que foram alcançadas durante o processo de aquisição de linguagem com o uso de *acenar com a cabeça*, que apesar de se desenvolver entre os 6 e os 9 meses de idade, torna-se uma forma de comunicação intencional entre os 18 e os 24 meses de idade (Hamaguchi, 2001), assim como também se desenvolve o gesto/ a forma de comunicação *afastar*. O *choro*, mantém-se uma forma inata de comunicação para exprimir desagrado/desconforto com determinadas situações/acontecimentos e /ou objetos/comida.

Relativamente à função interação social também foi possível observar uma maior frequência de uso nos meios comunicativos pré-simbólicos nos dois ambientes. Contudo, analisou-se que as crianças residentes em CAT, revelaram menos capacidade de **“pedir um jogo social”**, através de meios simbólicos, que as crianças residentes em NFN. O que tal está de acordo com a pesquisa realizada por Lemos e seus colaboradores (2006) que relata que algumas alterações de linguagem podem ocorrer devido a circunstâncias relacionais e contextuais. Isto acontece, por exemplo, quando o adulto não compreende os comportamentos comunicativos intencionais da criança, como relacionar gestos e olhares na tentativa de descodificar desejos e necessidades. Do mesmo modo, os autores Bishop e Adams (1990) também

comentam no seu estudo que as alterações da linguagem podem fazer com que as crianças se isolem mais, evitando brincar em grupo e apresentam dificuldades em demonstrar os seus interesses.

A integração das crianças em instituições é uma realidade cada vez mais presente. A institucionalização é um momento marcante na vida de uma criança, contribuindo a mesma para que no desenvolvimento a componente socioemocional da criança se encontre mais afetada (Sapienza e Predomônico, 2005). Osuna et al. (2000) demonstraram também num estudo realizado em crianças de ambos os sexos, com idades compreendidas entre um ano e os cinco anos, que crianças negligenciadas pela família evidenciam um desvio no desenvolvimento cognitivo, linguístico e social. Esta ideia é ainda reforçada por Bronfenbrenner (1996) que no seu estudo reforça esta ideia no seu estudo em que defende que a instituição contribui como um contexto global para o desenvolvimento, mas que nunca evidencia um ambiente equivalente ao familiar.

### III. Conclusão

O desenvolvimento linguístico, tal como demonstra o estudo em consideração e as investigações que têm sido realizadas, relaciona-se, em parte, com o ambiente no qual a criança se encontra inserida. A família tem de ser considerada o lugar seguro que promove o adequado desenvolvimento ao nível pessoal e ao nível sócio-afetivo (Justicia e Canton, 2011), contudo, os CAT surgem como ambiente alternativo quando o nível familiar se encontra carenciado para promover esse adequado desenvolvimento da criança (Manso et al, 2010).

Respondendo à primeira questão de investigação “Existirão diferenças nas intenções de comunicação nas crianças entre os 12 e os 36 meses de idade, residentes em NFN e em CAT?”, foi possível observar, no presente estudo que, existe diferença no uso das intenções comunicativas nas diferentes funções de comunicação. Assim, na função de comunicação **regulação do comportamento** é possível ver-se que a intenção mais usada pelas crianças residentes em CAT e NFN, é **“pede comida/objetos desejados”**.

Quanto à função de comunicação **interação social**, as crianças residentes em CAT evidenciaram mais necessidade de exibir a intenção comunicativa **“pede conforto”**, ao contrário das crianças residentes em NFN que demonstraram mais necessidade de exibir as intenções **“pede jogos sociais”** e **“saúda”**.

Quanto à segunda questão de investigação “Existirão diferenças nas formas de comunicação mais usadas nas intenções de comunicação em crianças, entre os 12 e os 36 meses de idade, residentes em NFN e CAT” é possível verificar que na função de comunicação regulação do comportamento verificou-se uma discrepância no uso de meios simbólicos, salientam-se mais capacidade nas crianças residentes em NFN. Os meios pré-simbólicos foram adequados em ambas as amostras dos meios ambientais.

Na função de comunicação **interação social** registaram-se diferenças para diferentes intenções de comunicação, ou seja, crianças que residem em CAT têm mais necessidade de comunicarem, fazendo-o através de formas pré-simbólicas não ajustadas ao esperado para a faixa etária. Verificou-se uma menor capacidade de uso dos meios simbólico na intenção de comunicação “saudar” nas crianças residentes em CAT, mas verificou-se que as formas de comunicação pré-simbólicas se encontraram ajustadas ao desenvolvimento típico. Nas intenções de comunicação “pede conforto”, “pede jogos sociais” e “toma a vez”, também se verificou que os meios simbólicos “palavra isolada” e “combinações de palavras” foram mais usados em crianças residentes em NFN. Nestas mesmas intenções comunicativas observaram-se formas de comunicação pré-simbólicas ajustadas para a faixa etárias. Não se observaram dados significativos na intenção “chama”.

De um modo geral, os resultados obtidos permitem verificar que as crianças residentes em CAT demonstram um menor desenvolvimento dos meios simbólicos para as faixas etárias usadas no presente estudo. Este facto em consonância com a pesquisa que tem vindo a ser realizada nesta temática, em que se verifica que o uso de meios comunicativos simbólicos é usado com menor frequência em crianças que residem em CAT, reforçando o importante papel do ambiente no desenvolvimento linguístico.

O fato deste estudo integrar uma pequena amostra de dimensão ( $n = 50$  casos), bem como o processo de amostragem que foi selecionado por conveniência, podem assumir-se limitações do mesmo, uma vez que resultam na impossibilidade em generalizar os resultados para a população alvo (Fortin, 1996).

No entanto, esta experiência foi positiva uma vez que o possibilitou o carácter observacional que chama a atenção para o pormenor na intervenção terapêutica.

Para o desenvolvimento de novos estudos, segere-se a delineação de um estudo semelhante mas com uma amostra de população substancialmente mais diversificada e na qual o grupo de crianças de CAT possa ser dividida consoante o tipo de matrato a que foi sujeito. Considera-se ainda que seria também interessante englobar a análise da função comunicativa atenção conjunta, uma vez que a mesma pressupõe uma atenção partilhada com o interlocutor face a um ato referencia.

Considerando ainda a diferença entre a capacidade de uso dos meios pré-simbólicos e dos meios simbólicos constatado nos dois grupos estudados, um aprofundamento desta análise poderia também ser interessante, bem como uma maior exploração acerca da influência do número de irmãos no desenvolvimento linguístico.

Por último, um aprofundamento maior sobre os caracteres dos próprios ambientes seria interessante, uma vez que este estudo teve apenas um carácter observacional e exploratório inicial. A identificação das diversas variáveis ambientais poderia ser interessante para o desenvolvimento futuro de estudos relacionados com a aplicação de estratégias e eficácia dos mesmos, para tornar os ambientes mais responsivos e adequados ao desenvolvimento, noemadamente ao desenvolvimento linguístico.

#### **IV. Referências Bibliográficas**

Acredoolo, L.; Goodwyn, S. (1988). Symbolic gesturing in normal infants child development. Vol 59, pp. 450-466.

Agin, M., C.; M.D.; Geng, L.F.; Nicholl, M.J. (2003). THE LATE TALKER: What to Do If Your Child Isn't Talking Yet. New York. St. Martin's Press.

Állan, S.; Souza, C., B., A. . (2009). O Modelo de Tomasello sobre a Evolução Cognitivo-Linguística Humana. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Vol.25, Nº2, pp. 161-168.

Amorós, P.; Palácios, J. (2004). Acogimiento familiar. Madrid: Alianza.

Apel, K.; Masterson, J.J. (2001). Beyond Baby Talk: From Sounds To Sentences – A Parent's Complete Guide to Language Development. United States of América. Prima Publishing, Roseville, Califórnia.

Augusto, A.; Sampaio, S. (2005). Skinner: Sobre Ciência e Comportamento Humano. Psicologia Ciência e Profissão, Vol. 25(3), pp. 370-383.

Bakeman, R.; Adamson, L. (1984). Coordinating attention to people and objects in mother – infant and peer-infant interaction. Child Development, 55, 1278-1289.

Bandini, C., S., M.; Rose, J., C., C. .(2010). Chomsky e Skinner e a polémica sobre a geratividade da linguagem. Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva. Vol. XII, nº1/2, pp. 20-42.

Bates, E. (1976). Language and context: the acquisition of pragmatics. Academic Press. New York.

Bates, E.; Camaioni, L.; Volterra, V. (1975). The acquisition of performatives prior to speech. Merrill-Palmer Quarterly, vol.21, pp. 205-226.

Bates, E.; Dick, F. (2002). Language, gesture, and the developing brain. Developmental Psychology, vol. 40, pp. 293-310.

Befi – Lopes, D., M.; Gândara, J., P.; Felismino, F.S. . (2006). Categorização Semântica e Aquisição Lexical: Desempenho de Crianças Com Alteração De Desenvolvimento Da Linguagem. Revista Cefac. Vol. 8, nº2, pp. 155-161.

Birjandi, P.; Sabah, S. .(2012). A Review of the Language – Thought Debate: Multivariant Perspectives. BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience, Vol. 3, Issue 4.

Bishop DE, Adams C. A Prospective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorder and reading retardation. J Child Psychol Psychiatry 1990, 31 (7), 1027-51.

Borges, L., C.; Salomão, N., M., R. (2003). Aquisição da Linguagem: Considerações da Perspectiva da Interação Social. Psicologia: Reflexão e Crítica, 16(2), pp. 327-336.

Bowlby, J. (1981). Cuidados maternos e saúde mental. São Paulo, Martins Fontes Editora.

Boyatzis, C., J.; Watson, M.,W. (1993). Preschool Children's Symbolic Representation of Objects through Gestures. Child development, Vol. 64, pp. 729-735.

Braz, F., S.; Salomão, N., M., R. (2002). A Fala Dirigida a Meninos e Meninas: Um Estudo sobre o *Input* Materno e as suas Variações. Psicologia: Reflexão e Crítica, 15 (2), pp. 333-344.

Bronfenbrenner, U. (1996). A ecologia do desenvolvimento Humano. Porto Alegre: Artes médicas.

Bruce, B.; Hansson, K. .(2008). Early Communication Skills: Important in Screening for Language Impairment and Neuropsychiatric Disorders. Current Pediatric Reviews, Vol. 4, pp. 53-57.

Bruner, J., S. (1981). The Social Contexto f Language acquisition. Language and Communication, vol 1., pp. 1-19.

Carpenter, M. (2009). Just How Joint Is Joint Action in Infancy? Cognitive Science Society 1, pp. 380 – 392.

Casa 2011 - Relatório de Caracterização Anual da Situação de Acolhimento das Crianças e Jovens. Artigo 10.º do Capítulo V da Lei n.º 31/2003, de 22 de agosto  
Departamento de Desenvolvimento Social/ Unidade de Infância de Juventude/ Setor para a Qualificação do Acolhimento.

Cerón, I., R.; Cruz, J., A., G. (2002). Impacto psicológico de la negligência familiar (leve versus grave) en grupo de niños y niñas – Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia. Murcia. Vol. 18, nº2, 261-272.

Chomsky, N. (2002). On Nature and Language. Cambridge: Cambridge University Press.

Crais, E.; Douglas, D., D.; Campbell, C.C.. (2004). The Intersection of the Development of Gestures and Intentionality. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, Vol. 47, pp. 678-694.

Crais, E.; Watson, L.; Baranek, G.. (2009). Use of Gesture Development in Profiling Children's Prelinguistic Communication Skills. *American Journal of Speech Language Pathology*, Vol. 18, pp. 95 – 108.

Crnic, K., A.; Greenberg, M., T.; Ragozin, A., S.; Robinson, N., M.; Basham, R., B. (1983). Effects of stress and social support on mothers and premature and full-term infants. *Child Development*, 54, 209-217.

Daniel, B.; Taylor, J.; Scott, J.. (2010). Recognition of neglect and early response: overview of a systematic review of the literature. *Child and Family Social Work*, 15, pp 248 – 257.

Danzin, N., K.; Lincon, Y., S. e colaboradores (2006). *Metodos de Pesquisa: O planejamento da pesquisa qualitativa. Teorias e abordagens*. São Paulo. Bookman Companhia Editora Artmed Editora S., A..

Del Rio, M., J. (2006). Consideraciones sobre el uso de los procedimientos naturalistas para la intervención en logopedia. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiologia*, vol.26, pp. 139-145.

Derra, A. (2008). Explicit and Implicit Assumptions in Noam Chomsky's Theory of Language. *Fórum Philosophium*, Vol. 13, pp. 83 – 101.

Dockred, J.; Messer (2004). *Children's language and communication difficulties: understanding identification and intervention*. Continuum london. New York.

Erickson, M., F., Egeland, B., Pianta, R. (1989). The effects of maltreatment on the development of young children. En D. Cicchetti, V. Carlson (eds). *Child maltreatment: theory and research on the causes and consequences of child abuse and neglect*, pp. 647-684. Cambridge. Cambridge University Press.

Farrar, M., J. (1990). Discourse and acquisition of grammatical morphemes. *Journal of child language*. Vol. 17, pp. 607-624.

Fernandes, M., A.; Silva, M. G. P. (1996). *Direcção-Geral da Acção Social. Núcleo de Documentação Técnica e Divulgação. Centro de Acolhimento para Crianças em Risco - Condições de implantação, localização, instalação e funcionamento*. Lisboa.

Ferrante, C.; Borsel, J., V.; Pereira, M., M., B. . (2009). Análise dos processos fonológicos em crianças com desenvolvimento fonológico normal. *Revista Sociedade Brasileira de Fonoaudiólogos*. Vol, 14, nº 1, pp. 36-40.

Fino, C., N.(2001). Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP): Três Implecações Pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol 14, nº002.

Flabiano-Almeida, F., C.; Limongi, S., C., O. (2010). O papel dos gestos no desenvolvimento de linguagem oral de crianças com desenvolvimento típico e crianças com síndrome de Down. *Revista Social Brasileira de Fonoaudiologia*. Vol. 15(3):, pp. 458-464.

Gândara, J., P.; Befi – Lopes, D., M. . (2010). Tendências da aquisição lexical em crianças em desenvolvimento normal e crianças com Alterações Específicas no Desenvolvimento da Linguagem. *Revista Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*. Vol. 15, nº 2, pp. 297 – 304.

Gliga, T.; Csibra, G. (2009). One – Year – Old Infants Appreciate the Referencial Nature of Deictic Gestures and Words. *Psychological Science*, Vol. 20, nº3.

Goldin – Meadow, S.; Goodrich, W.; Sauer, E.; Iverson, J. (2007). Young children use their hands to tell their mothers what to say. *Development Science* 10:6, pp. 778-785.

Goodwyn, S., W.; Acredolo, P.,L; Brown, C., A. (2000). Impact of symbolic gesture on early language development. *Journal of Nonverbal Behavior*, vol. 24, pp. 81-103.

Grafenham, M.; Behne, T.; Carpenter, M.; Tomasello, M. (2009). One – year – olds’ understanding of nonverbal gestures directed to a third person. *Cognitive Development* 24, pp. 23 – 33.

Greer, R., D. (2008). The Ontogenetic Selection of Verbal Capabilities: Contributions of Skinner’s Verbal Behavior Theory to a More Comprehensive Understanding of Language. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*. Vol.8, 3., pp. 363-386.

Gredler, M., E. (2011). Understanding Vygotsky for the Classroom: Is It Too Late? *Education Psychology Revision*, Vol. 24, pp. 113-131.

Grosse, G.; Behne, T.; Carpenter, M.;Tomasello, M. (2010). Infants Communicate in Order to Be Understood. *Development Psychology*, Vol. 46, No 6, pp. 1710-1722.

Hage, S., R., V.; Resegue, M.,M.; Viveiros, D., C., S.; Pacheco, E., F.. (2007). Análise do perfil das habilidades pragmáticas em crianças pequenas normais. *Pró – Fono Revista de Atualização Científica*, Barueri (SP), Vol. 19, No 1, pp. 49 – 58.

Hamaguchi, P.M. (2001). *Childhood Speech, Language & Listening Problems: What Every Parent Should Know*. Canada. John Wiley & Sounds.

Harley, T., A. . (2001). *THE PSYCHOLOGY OF LANGUAGE*. University of Dundee, Scotland. Second Edition.

Herschensohn, J. (2007). *Language development and age*. Cambridge University Press. New York.

Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Science direct, Development Review* 26, pp. 55 – 88.

Hoffman- Plotkin, D., Twentuman, C., T., (1984). A multimodal assessment of behavioral and cognitive deficits in abused and neglected preschoolers. *Child Development*, 55, 784-802.

Iverson, J.M.; Capinci, O.; Caselli, M., C. (1994). From Communication to language in two modalities. *Cognitive Development*. Vol.9 , pp. 23-43.

Iverson, J., M.; Goldin – Mcadow, S. (2000). Gesture Paves the Way for Language Development. *American Psychological Science*, Vol. 16, No 3.

Iverson, J., M.; Goldin-Meadow, S. (2005). Gestures paves the way for language development. *Psychology Sci*, vol. 16 (5), pp. 367-71.

Justicia, M., J.; Cantón, J. (2011). Conflitos entre padres y conducta agresiva y delictiva en los hijos. *Psicothema*, 23, 20-25.

Keller H, Zach, U. Gender and birth order as determinants of parental behavior. *International Journal of Behavioral Development*, 2002, 20(2):177-84.

Laible, D. J., Thompson, R. A. (1998). Attachment and emotional understanding in preschool children. *Developmental Psychology*, vol. 21, pp. 55-69.

Landry, S.H.; Smith, K.E.; Miller -Loncar, C.L.; Swank ,P.R. (1997). Predicting Cognitive – Language and Social Growth Curves From Early Maternal Behaviors in Children at Varying Degrees of Biological Risk. *Development Psychology*, Vol. 33, No 6, pp. 1040-1053.

Leroy, M.; Mathiot, E.; Morgenstern, A. (2009). Pointing gestures, vocalizations and gaze: two case studies. *Halshs-00376184*, versao 1, pp. 261-275.

Lizskowski, U.; Carpenter, M; Striano, T.; Tomasello, M. (2006). 12 & 18 months olds point to provide information for others. *Journal of cognition and development*. Vol. 7 (21), pp. 173-187.

Lourenço, O. (2012). Piaget and Vygotsky: Many resemblances, and a crucial difference. *New Ideas in Psychology*, Vol 33, pp. 281-295.

Maatta, S.; Laakso, M., L.; Tolvanen, A.; Ahonen, T.; Aro, T. .(2012). Developmental Trajectories of Early Communication Skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. Vol55, pp. 1083-1096.

Maljaars, J.; Noens, I.; Jansen, E.; Scholte, E.; Berckelaer-Onnes, I. (2011). Intentional communication in nonverbal and verbal low- functioning children with autism. *Journal of communication Disorders*, Vol44, pp. 601-614.

Manso, J., M.,M. (2005). Estudio sobre las consecuencias del maltrato infantil en el desarrollo del lenguaje. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia. Murcia, vol. 21, nº2 (diciembre), 224-230.

Manso, J., M.M.; García – Baamonde, M.E.; Alonso, M.B. (2011). Design of a language stimulation program for children suffering abuse. *Children and Youth Services Review* 33, pp. 1325 – 1331.

Manso, J.M.M.; García – Baadmonde, M.E.; Alonso, M.B.; Barona, E.G. (2010). Pragmatic language development and educational style in neglected children. *Children and Youth Services Review* 32, pp. 1028-1034.

Manso, J., M., M.; Sánchez, M.,E.,G.,B.,; Alonso, M.,B. (2008). Social adaptation and communicative competence in children in care. *Children and Youth Services Review* 31, pp. 642 – 648.

Manso, J., M.; García-Baamonde, M., E.; Alonso, M., B.; Barona, E., G. (2011). An analysis of how children adapt to residential care. *Children and Youth Services Review*.

Manso, J.M.; Garcia- Baamonde, M., E.; Alonso, M., B.; Romerom J., M., P. (2011). Pragmatic-communicative intervention strategies for victims of child abuse. *Children and Youth Services Review*.

Martinez, J., L.,; Fuertes, A.; Ramos, M.; Hernández, A. (2003). Substance use in adolescence: Importance of parental warmth and supervision. *Psicothema*, vol. 15, pp. 161-166.

McCathren, R.; Warren, S. F. E Yoder, P.J. (1996). "Prelinguistic predictors of differences in infant skills as predictors of child-caregiver joint attention and language". *Social Development*, 9, 303-315.

Mclean, J.; Mclean, L.; Bray, N.; Etter, R. (1991). Communicative profiles of two types of gestures using nonverbal persons with severe to profound mental retardation. *Journal of speech and hearing research*, vol 34, pp. 294-308.

Molfese, V. C.; Rudassill, K., M.; Beswick, J.L.; Jacobi-Vessels, J.L.; Ferguson, M.C.; White, J.M. (2010). *Infant Temperament, Maternal Personality, and Parenting Stress as Contributors to Infant Developmental Outcomes*. University of Louisville, Merrill – Palmer Quarterly, Vol. 56, nº 1.

Moreau, M.L., & Richelle, M. (1981). *L'acquisition du langage*. Paris: Psychologie et Sciences Humaines.

Moreno, J., M. (2005). Estudio sobre las consecuencias del maltrato infantil en el desarrollo del lenguaje. *Anales de Psicología*, vol. 21, pp 224-230.

Moreno, J., M.; García- Baamonde, M., J.; Rabazo, M., J. (2007). Evaluación del lenguaje mediante el BLOC-C en niños privados de afecto. En M. Puyuelo (Eds). *BLOC. Aplicación a poblaciones con necesidades educativas específicas*, pp. 243-270. Barcelona: Elsevier Masson.

Moreno, J.,M.; Rabazo, M.,J.; García-Baamonde, M., J. (2006). Competencia lingüística y estio cognitivo en niños institucionalizados. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, vol. 26, pp. 115-125.

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

Mousinho, R.; Schmid, E.; Pereira, J.; Lyra, L.; Mendes, L.; Nóbrega, V. (2008). Aquisição e desenvolvimento da linguagem: dificuldades que podem surgir neste percurso. *Revista Psicopedagogia*, Vol. 25, nº 78.

Mundy, P.; Block, J.; Delgado, C.; Pomares, Y. (2007). Individual Differences and the Development of Joint Attention in Infancy. *Child Development, Inc.*, Vol. 78, nº3, pp. 938 – 954.

Norbury, C., F.; Tomblin, J., B.; Bishop, D., V., M. (2008). *Understanding Developmental Language Disorders: From Theory to Practice*. Psychology Press. New York.

O'Neill, D., K. (2007). *The Language Use Inventory for Young Children: A Parent – Report Measure of Pragmatic Language Development for 18 to 47 – Month-Old Children*. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, Vol. 50, pp. 214-228.

Osuna, M., j., P.; Cabrera, J., H. (2000). *Estúdio de las consecuencias del abandono físico en el desarrollo psicológico de niños de idade preescolar en España*. Elsevier Science Ltd. USA. Vol.24, nº7, pp. 911-924.

Paavola, L.; Kunnari, S.; Moilanen, I. (2005). *Maternal responsiveness and infant intentional communication: implications for the early communicative and linguistic development*. *Child: Care, Health & Development* 31, Vol. 6, pp. 727 – 735.

Pedroso, F., S.; Rotta, N., T.; Danesi, M., C.; Avila, L., N.; Savio, C., B. (2009). *Evolução das manifestações pré – linguísticas em crianças normais no primeiro ano de vida*. *Revista Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, Vol. 14, nº 1, pp. 22- 25.

Peixoto, V. (2007). *Perturbações da Comunicação. A importância da intervenção precoce*. Porto. Edições Universidade Fernando Pessoa.

Pinhel, J.; Torres, N.; Maia, J. (2009). *Crianças institucionalizadas e crianças em meio familiar de vida: Representações de vinculação e problemas de comportamento associado*. *Análise Psicológica*, 4 (XXVII): 509-521. Lisboa.

Pino, M., Herruzo, J., Moya, E. (2000). *Estúdio de las consecuencias del abandono físico en el desarrollo psicológico de niños de edad preescolar en España*. *Child Abuse Neglect*, 24, 911-924.

Pinto, A., C. (1990). *Metodologia da investigação Psicológica*. Edições Jornal de Psicologia. Porto.

Pool, G., H. (2010). *Increasing the odds: Applying Emergentist Theory in Language Intervencion*. *American Speech, Language, and Hearing Services in Schools*, Vol.42, pp. 580-591.

Polit, D.; Hungler, B. (1995). *Investigacion Cientifica en Ciências de la Salud*, 3ª Edição, Lisboa, Gradiva Publicações.

Prior, M.; Bavin, E.L.; Cini, E.; Reilly, S.; Bretherton, L.; Wake, M.; Eadie, P. (2007). Influences on communicative development at 24 months of age: Child temperament, behaviour problems, and maternal factors. *ScienceDirect* 31, pp. 270 – 279.

Prizant, B., M.; Wetherby, A.,M.; Rubin, E.; Laurent, A.C.; Rydell P., J. (2006). *The Scerts Model: A Comprehensive Educational Approach for Children with Autism Spectrum Disorders – Volume I Assessment*. Baltimore. Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.

Reed, E.S. (1995). The ecological approach to language development: A radical solution to Chomsky's and Quine's problems. *Language and Communication*, vol. 15, pp 1-29.

Repetti, R., L.; Taylor, S. E.; Seeman, T., E. (2002). Risky families: Family social environments and the mental and physical health of offspring. *Psychological Bulletin*, vol.128, pp. 330-366.

Rickheit, G.; Strohner, H. (2008). *Handbook of communication competence*. Walter de Gruyter GmbH & Co.KG. Berlin.

Rochat, P. (2007). Intentional action arises from early reciprocal exchanges. *Acta Psychologica*, 124, 8-25.

Rowe, M. L.; Ozçaliskan, S.; Goldin-Meadow, S. (2008). Learning words by hand: Gestures role predicting vocabulary development. *Frist Language*, 28 (2), 182-99.

Rowe, M., L.,; Goldin-Meadow, S.. (2009). Differences in early gestures explain SES disparities in child vocabulary size at school entry. *Science*, 323 (5916), 951-3.

Sampaio, T., A. Práticas educativas parentais, género e ordem de nascimento dos filhos:atualização. *Revista Brasileira crescimento e desenvolvimento humano*, v.17, n.2, São Paulo.

Sampaio, I.,T., A.; Vieira, M.L. (2010). A influência do género e ordem de nascimento sobre as práticas educativas parentais. *Psicologia: Reflexão e Critica*. Vol.23, n.2, Porto Alegre.

Sapienza, G.; Pedromônico, M.,R.,M.(2005). Risco, Proteção e Resiliência no Desenvolvimento da Criança e do Adolescente. Psicologia em estudo. Maringá. Vol. 10, nº2, pp. 209-216.

Sevcik RA. Comprehension an overlooked component in augmented language development. Disabil Rehabil. 2006; 28 (3):159-67.

Sheinkopf, S., J.; Mundy, P.; Claussen, A., H.; Willoughby, J.(2004). Infant joint attention skill and preschool behavioral outcomes in at – risk children. Development and Psychopathology, Vol.16, pp. 273-291.

Shertz, H.,H.; Odom, S.,L. (2004). Joint Attention and Early Intervention with Autism: A Conceptual Framework and Promising Approaches. Journal of Early Intervention, Vol. 27, No 1, pp. 42 - 54.

Shirmer, C., R.; Fontoura, D., R.; Nunes, M., L. . (2004). Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem. Jornal de Pediatria, Vol. 80, nº 2(suplementar).

Sim- Sim, I. (1998). Desenvolvimento da linguagem. Lisboa, Universidade Aberta.

Smith, K., E.; Landry, S.H.; Swank, P.,R. (2000). The influence of early patterns of positive parenting on children’s preschool outcomes. Early Education & development, vol.11, pp. 147-169.

Southgate, V.; Maanen, V.; Csibra, G. (2007). Communication to cooperate or communication to learn? Child development, vol. 78 (3), pp. 735-740.

Tamis – Lemonda, C.; Rodriguez, E., T..(2009). Parent’s Role in Fostering Young Children’s Learning and Language Development. Centre of Excellent for Early Childhood Development – Enciclopédia on Early Childhood Development.

Thal, D., J; Tobias, S. (1992). Communicative gestures in children with delayed onset of oral expressive vocabulary. Journal Speech Hear., Vol 35 (6), pp. 1281-9.

Thiollent, M. (2005). Metodologia da pesquisa-ação. Cortez Editora.

Tomasello, M. (1995). Joint attention as social cognition. In C. Moore & P. J. Dunham (Eds.), Joint attention: Its origins and role in development. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. pp. 60-83.

Tomasello, M. (1999). Having intentions, understanding intentions, e understanding communicative intentions. In P. D. Zelazo, J. W. Astington, & D. R. Olson (Eds.), *Developing theories of intention: Social understanding and self-control* (pp. 64-75). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Tomasello, M. (2003). *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano: Tópicos* (C. Berliner, Trad.). São Paulo, SP: Martins Fontes.

Tomasello, M. (2004). *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*.

Tomasello, M.; Carpenter, M.; Lizskowshi, U. (2007). A new look at infant pointing. *Child development*, 78 (3), pp. 705-722.

Tomasello, M.; Carpenter, M.; Call, J.; Behna, T.; Moll, H. . Understanding and sharing intentions: the origins of cultural cognition. *Behavior Brain Scii*, 2005 (5):675-91.

Warford, M., K. .(2010). The zone of proximal teacher development. *Teaching and Teacher Education*. Vol.27, pp. 252-258.

Weber LND, Prado PM, Viezzer AP, Brandenburg OJ. Identificação dos estilos parentais: o ponto de vista dos pais e dos filhos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2004, 17 (3):323-31.

Wetherby, A. M., Cain, D., H., Yonclas, D. G.& Walker, V.G. (1988). Analysis of intentional communication of normal children from prelinguistic to the multiword stage. *Journal of Speech and Hearing Research*, 31, 240-252.

Wetherby, A. M.; Warren, S., T. e Reichle, J. (1998). *Transitions in Prelinguistic Communication*. Baltimore, Maryland. BritishLibrary.

Willems, R., M.; Benn, Y.; Hagoort, P.; Toni, I.; Varley, R. (2011). Communicating without a functioning language system: Implications for the role of language in mentalizing. *Neuropsychologia*, Vol. 49, pp. 3130-3135.

Yoder, P.,J.; Warren, S., F.. (1998). Maternal Responsivity Predicts the Prelinguistic Communication Intervention That Facilitates Genelized Intentional Communication. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, Vol. 41, pp. 1207-1219.

Estudo comparativo sobre as intenções e formas de comunicação usadas por crianças residentes em núcleo familiar natural e em centros de acolhimento temporário

Zilio, D.; Carrara, K. (2009). B.F.: Skinner: teórico da ciência e teórico da moral? Artigos Brasileiros de Psicologia, Vol. 61, nº2.

Zorzi, J., L. (1998). Linguagem e Desenvolvimento Cognitivo. Pancast. São Paulo.

Zorzi, J., L. (2002). A Intervenção Fonoaudiológica nas Alterações de Linguagem Infantil. 2. ed. Rio de Janeiro: Revinter.

(Fernandes,eSilva,1996;[http://www4.segsocial.pt/documents/10152/13337/rtes\\_centros\\_acolhimento\\_temporario](http://www4.segsocial.pt/documents/10152/13337/rtes_centros_acolhimento_temporario))

## V. ANEXOS

## Anexo I

### QUESTIONÁRIO PARA ESTUDO DOS FACTORES DE DESENVOLVIMENTO DE LINGUAGEM

Parentesco com a criança \_\_\_\_\_

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

#### 1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DA CRIANÇA E AGREGADO FAMILIAR

1.1 Sexo: Masculino \_ Feminino \_

1.2 Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Idade (em meses): \_\_\_\_\_

1.3 Irmãos: Sim \_ Não \_

Respondendo afirmativamente, indique o número correspondente à fratria:

1º \_ 2º \_ 3º \_ outro \_

1.4 Composição do agregado familiar que reside com a criança:

Mãe \_ Pai \_ Avô Materno: \_\_\_\_ Avó Materna: \_\_\_\_ Avô Paterno: \_\_\_\_ Avó Paterna: \_\_\_\_

Outros: \_\_\_\_\_

Obrigada pela sua participação

Estudo comparativo sobre as intenções e formas de comunicação usadas por crianças residentes em núcleo familiar natural e em centros de acolhimento temporário

Anexo II

**Formulário para  
Observação: Parceiro  
Social**

• Ficha da expressão de intenções e emoções

Nome da criança: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_ Contexto/actividade: \_\_\_\_\_ Parceiros: \_\_\_\_\_

	Meios de Comunicação																								
	Meios pré-simbólicos										Meios simbólicos														
	Proximidade	Alternância do olhar	Expressões faciais	Acções motoras simples	Choro	Agressividade	Auto-agressão	Dar	Alcançar	Afastar	Apontar	Mostrar	Acenar	Acenar com a cabeça	Reenactments	Vocalizações diferenciadas	Variedade consoantes/vogais	Outros	Ecolália imediata	Ecolália retardada	Palavras isoladas (faladas)	Combinação de palavras criativa	Gestos codificados	Signos gráficos	Outros
Intenções comunicativas:																									
<b>Regulação do comportamento</b>																									
JA4.1 Pede comida/ objectos desejados																									
JA4.2 protesta/ recusa objectos/comida não desejada																									
JA4.3 Pede ajuda ou outras acções																									
JA4.4 Recusa actividades e acções não desejadas																									
<b>Interação social</b>																									
JA5.1 Pede conforto																									
JA5.2 pede jogos sociais																									
JA5.3 Toma a vez																									
JA5.4 Saúde																									
JA5.5 Chama																									
JA5.6 Exibe-se																									
<b>Atenção Conjunta</b>																									
JA6.1 Comenta objectos																									
JA6.2 Comenta acções/eventos																									
<b>Expressões e emoções</b>																									
MR1.1 Expressa felicidade																									
MR1.2 Expressa tristeza																									
MR1.3 Expressa fúria																									
MR1.4 Expressa medo																									

Traduzido de SCERTS Model: A comprehensive Educational Approach for Children With Autism Spectrum Disorders. Barry Prizant; Amy Wetherby, Amy Laurent & Patrick Rydell (2006) 1

### Anexo III



#### Universidade Fernando Pessoa

A Universidade Fernando Pessoa está a conduzir um estudo comparativo sobre o desenvolvimentos de gestos deícticos e representativos em crianças de centro de acolhimento temporário e crianças inseridas num contexto familiar natural dos 1 -3 anos.

Os gestos são percursores do desenvolvimento linguístico e são considerados fundamentais no desenvolvimento pré – verbal e na transição da comunicação pré-intencional a intencional. São considerados como principais fatores de desenvolvimento da criança os fatores pessoais, escolares, sociais e familiares e, através deles se verificam as adaptações ao meio ambiente.

Assim, o percurso educativo da criança pode torna-se imperativo para o desenvolvimento linguístico e é por isso, que a Universidade Fernando Pessoa promove a realização deste estudo.

Neste sentido, vimos solicitar a Vossa Ex.<sup>a</sup> a devida autorização para aplicar um teste de desenvolvimento de linguagem relativo a desenvolvimento pragmático, a crianças entre os 12 e os 36 meses de idade que frequentam o vosso estabelecimento de ensino durante o tempo de intervenção no contexto educativo em consideração. Solicitamos

Estudo comparativo sobre as intenções e formas de comunicação usadas por crianças residentes em núcleo familiar natural e em centros de acolhimento temporário

ainda que permita deixar um breve questionário de preenchimento rápido aos encarregados de educação das respetivas crianças que poderão fazer parte do estudo.

A colaboração de Vossa Ex.<sup>a</sup> é de imperativa importância visto que visa a faixa etária representativa do objeto de estudo.

A aplicação da prova terá uma duração média de 10 a 15 minutos por criança e, pode ser realizada na presença da respetiva educadora/auxiliar num contexto de jardim de infância individual. O questionário deverá ser preenchido pelo principal encarregado de educação e tem uma duração proximada de 10 minutos.

Gratos pela extrema atenção disponibilizada,

Rita Barreira

(Aluna e investigadora da UFP)

Contactos: ritab\_gmr@hotmail.com

966655232

#### **Anexo IV**

Ao Comité de Ética

da Universidade Fernando Pessoa:

Na qualidade de aluna de mestrado em Terapia da Fala – especialização em Linguagem da Criança, na Universidade Fernando Pessoa, venho por este meio expor os procedimentos referentes às questões do foro ético, no âmbito do trabalho de investigação que me encontro a realizar com o tema: “Estudo dos gestos deícticos e representativos em crianças de centro de acolhimento temporário e em núcleo familiar normal”, em crianças com faixas etárias compreendidas de 12 a 36 meses. Este trabalho foi iniciado sob a orientação da Mestre Vânia Peixoto (Docente da Licenciatura e do Mestrado em Terapia da Fala da Universidade Fernando Pessoa), e está no presente momento a ser orientado pela Prof. Doutora Fátima Maia e pela Prof. Doutora Conceição Manso.

O estudo tem como objetivos: caracterizar o tipo de gestos mais usados nas diferentes funções comunicativas e identificar as funções comunicativas mais usadas, em crianças pertencentes ao mesmo intervalo de faixa etária mas inseridas em diferentes contextos ambientais, e verificar a influência desses contextos no desenvolvimento dos gestos para a comunicação.

Para isso, serão selecionadas 50 crianças entre os 12 e os 36 meses que frequentem centros de acolhimento temporário e jardins-de-infância da zona Norte. Será obtido o consentimento informado dos pais das crianças participantes, selecionadas entre as que frequentam o jardim-de-infância. Neste consentimento informado serão explicados os objetivos do estudo, os procedimentos adotados, bem como garantido o anonimato e a confidencialidade dos dados. Será também solicitada uma autorização escrita aos respetivos jardins-de-infância, bem como à direção dos centros de acolhimento temporário, contendo o mesmo tipo de explicação e garantia.

Serão incluídas na amostra todas as crianças entre os 12 meses e os 36 meses cuja língua materna seja o Português Europeu. Será tido como critério de exclusão a presença de alterações do desenvolvimento que possam interferir com o desenvolvimento normal da linguagem.

Serão utilizados os seguintes instrumentos para a recolha dos dados: Questionário Sociodemográfico e o teste de Comunicação Social / Suporte da Regulação Emocional / Suporte Transacional (SCERTS), o qual se encontra publicado (Prizant, Wetherby, Laurent & Rydell, 2006).

Após o consentimento informado dos respetivos pais, instituição de ensino e centros de acolhimento temporário, deverão ser preenchidos os questionários relativos às crianças inseridas em contexto familiar típico pela mãe e/ou pai responsável pela criança, enquanto os questionários das crianças institucionalizadas deverão ser preenchidos pelo respetivo cuidador.

Após a recolha dos questionários sociodemográficos, as crianças serão observadas com avaliação realizada com o Teste de Comunicação Social / Suporte da Regulação Emocional / Suporte Transacional (SCERTS). No momento da avaliação, a qual deverá ocorrer num local calmo e individual, irão estar presentes os cuidadores responsáveis pelas crianças, sendo o instrumento aplicado pela terapeuta da fala responsável pelo estudo.

Deste modo, após o acima exposto, venho por este meio solicitar autorização ao Comité de Ética da Universidade Fernando Pessoa para a realização deste estudo.

Com os melhores cumprimentos,