



**DE POPÓ PARA CARRO, DE MIAU PARA GATO – A
PROMOÇÃO DA LINGUAGEM NAS CRIANÇAS DE
DOIS ANOS**

Inês Sequeira Chiolas

Resumo

Sabendo a importância que o ambiente educativo tem como fator condicionante no desenvolvimento de competências das crianças, foi realizada uma observação naturalista e aplicada a escala ITERS-R a uma sala com quinze crianças com idades entre os vinte e quatro e os trinta e seis meses, de uma instituição particular e de solidariedade social situada numa zona rural. Verificou-se que a subescala da escuta e conversação referente aos adultos da sala, tinha a cotação mais baixa e que um grupo de sete crianças utiliza pouca comunicação oral durante as brincadeiras e rotinas, sendo que as suas intenções comunicativas com um par ou adulto estejam reduzidas a um vocábulo. A partir destes factos, a investigadora aplicou a SGS II e o COR e elaborou um plano de intervenção com este grupo de crianças, com duração de dois meses, de modo a desenvolver a sua linguagem, nomeadamente, o vocabulário. Para além do conto de histórias tradicionais, foram desenvolvidas várias atividades à volta dos conceitos relacionados com rotinas e ações, animais, sentimentos e adjetivos opostos. O objetivo foi verificar se a intervenção no contexto educativo se traduziu num maior desempenho das crianças relativamente ao vocabulário e verbalizações. No final da intervenção foi novamente aplicada a SGS II e o COR, verificando-se uma evolução no desenvolvimento da linguagem das crianças.

Palavras-chave: crianças com dois anos, desenvolvimento do vocabulário, creche

Abstract

Knowing the importance that the educational environment has as a conditioning factor in developing skills of children, a naturalistic observation was conducted and the scale ITERS -R was applied in a room with fifteen children between twenty-four and thirty- six months from a particular and charitable institution located in the countryside. It was found that the subscale of listening and conversation regarding the adults in the room, had the lowest quote and a group of seven children used few oral communication during play and routines, and their communicative intentions with a couple or adults are reduced to one word. From these facts, the researcher applied the SGS II and COR and developed an intervention' plan with this group of children, in two months, in order to develop their language, their vocabulary. In addition to the traditional tale stories, various activities around the concepts related routines and actions, animals, feelings and opposite adjectives were developed. The goal was to see if the intervention in the educational context has resulted in an increased children's performance of vocabulary and utterances. At the end of the intervention, SGS II and COR were applied again and we find an evolution in children' language development.

Keywords: toddlers, vocabulary development, day care center

INTRODUÇÃO

A qualidade do contexto educativo é importante para o desenvolvimento de competências nas crianças pequenas, porque “um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (Post & Hohmann, 2003, p.101). Tendo isto em conta, a investigadora procurou identificar, numa sala de crianças com idades entre os 24 e os 36 meses, os aspetos menos positivos do contexto educativo, passíveis de melhoria, sem despesas para a instituição.

Para avaliar a qualidade do contexto foi utilizada a Escala de avaliação do ambiente de creche - edição revista (ITERS-R) que avalia diferentes áreas: espaço e mobiliário, rotinas de cuidados pessoais, escuta e conversação, atividades, interação, estrutura do programa, pais e pessoal, durante dois dias por semana, no período da manhã, durante os meses de Outubro e Novembro. Através dos resultados desta, de uma observação naturalista às crianças no mesmo período e de registos escritos da educadora, verificou-se que a área menos forte é a da linguagem das crianças.

“A única maneira de aprender o uso da linguagem é usando-a comunicativamente. Ela é uma maneira sistemática de comunicar com os outros, de afectar o comportamento deles e o nosso, de partilhar a atenção” (Bruner, 2007, p.108). Apesar do ser humano ter “estruturas anatómicas e neurológicas que permitem produzir e compreender a linguagem” (Sim-Sim, 1998, p.54), por si só não são suficientes para a aquisição da linguagem, sendo necessários contactos e interações verbais com o seu grupo social. Na infância, “a principal «ferramenta» da criança para alcançar os seus fins é um outro ser humano familiar” (Bruner, 2007, p.21) e, é através da comunicação com ele que a criança se vai apropriando do mundo que a rodeia.

Focando-nos neste aspeto da comunicação oral da criança e sabendo a sua importância, desenvolvemos um projeto de intervenção com as crianças com vista a aumentar as suas competências da linguagem oral, nomeadamente o vocabulário e as verbalizações. Pretendemos procurar uma relação entre as melhorias no contexto educativo, através de atividades estimulantes, e um maior desempenho das crianças em relação ao vocabulário.

Na primeira parte deste trabalho vamos refletir sobre a aquisição da linguagem, através do olhar de Chomsky e da Inês Sim-Sim.

Na segunda parte do trabalho vamos apresentar a metodologia e as técnicas utilizadas para o diagnóstico do problema, apresentando os re-

sultados iniciais que servem como base para a intervenção. Procurámos utilizar com as crianças instrumentos que avaliam a linguagem, como a Escala de Avaliação Growing Skills II (SGS II) e o Child Observation Record (COR) que, neste trabalho, servem como avaliação de diagnóstico e avaliação final. Nesta parte iremos abordar as várias fases do projeto, o tempo despendido e os instrumentos utilizados em cada uma.

Tendo em conta a importância do contexto no desenvolvimento das crianças iremos também caracterizar, nesta parte, o seu contexto familiar, escolar e da própria sala.

Numa última parte, vamos apresentar os resultados da última aplicação dos instrumentos e analisá-los. Vamos refletir sobre esses resultados e fazer a ligação com a intervenção realizada com as crianças. Vamos também contemplar as variáveis que podem condicionar o desenvolvimento da linguagem das crianças.

A LINGUAGEM

Conceitos sobre a linguagem humana

O sistema linguístico é, segundo a A.S.H.A. (1983), “um sistema complexo e dinâmico de símbolos convencionados, usado em modalidades diversas para [o Homem] comunicar e pensar” (citado em Sim-Sim, 1998). Este sistema também denominado linguagem, “é o meio para a interpretação e a regulação da cultura” (Bruner, 2007, p.20).

“Através da linguagem recebemos, transportamos e armazenamos informação; usamo-la para comunicar, organizar e reorganizar o pensamento” (Sim-Sim, 1998, p.19).

Chomsky utiliza o “... termo gramática para designar a descrição sistemática da linguagem como um todo...” (Lyons, 1972, p. 30). “A gramática de uma língua, tal como Chomsky a concebe, é uma descrição idealizada da competência linguística de um indivíduo em relação à sua língua-mãe” (Lyons, 1972, p. 108). Ele considera que a gramática de qualquer língua é composta por três partes relacionadas entre si: “A parte que trata das regularidades que presidem a combinação das palavras é a sintaxe” (Lyons, 1972, p. 29). “Aquela parte da gramática que descreve o significado das palavras é a semântica. E a parte da gramática que trata dos sons e das suas combinações possíveis é a fonologia” (Lyons, 1972, p. 30).

Atualmente “as três principais componentes da linguagem são: a forma – que inclui a fonologia, morfologia e a sintaxe; o conteúdo, correspondente à semântica; e o uso, que se reporta à pragmática.” (Andrade, 2008, pp 14-15). O nosso foco, neste trabalho, vai incidir sobre a área da semântica que diz respeito ao vocabulário que a criança conhece, ou seja, ao significado e utilização que a criança dá às palavras.

Chomsky destaca ainda uma propriedade geral da linguagem humana, que é a sua criatividade e descreve-a como “ a capacidade de construir novas combinações de unidades descontínuas...”(Lyons, 1972, p. 32). Nesta perspectiva, a criança constrói ativamente maneiras de usar a linguagem a partir do que lhe é dito. As produções linguísticas da linguagem são tentativas de construção e não de imitação do que ouvem.

Chomsky argumentava contra a teoria de Skinner, que explicava “ a aquisição da linguagem de acordo com o esquema da teoria da aprendizagem proposta pela psicologia do comportamento”. Esta tinha uma “explicação mecanicista da linguagem em termos de estímulo e resposta” (Lyons, 1972, p. 106) . Chomsky destacava a criatividade da linguagem, no sentido das “crianças serem capazes de produzir um número infinitamente grande de elocuições verbais que nunca tinham ouvido” (Lyons, 1972) e refere a incapacidade da teoria da aprendizagem da psicologia do comportamento conseguir explicar este aspeto do comportamento humano (a criatividade) que se manifesta claramente na linguagem.

Aquisição e desenvolvimento da linguagem

É durante a infância que o sistema linguístico do Homem, inserido numa determinada cultura, se constrói. Sim-Sim defende que “a particularidade de estruturas biológicas específicas e a mera imersão linguística fazem com que as crianças adquiram a linguagem” (1998, p.51). Relativamente ao aspeto biológico, Chomsky teve uma visão muito própria e “proclamou que os princípios subjacentes à estrutura da linguagem são tão específicos ... que devem ser encarados como resultado de determinação biológica ... sendo transmitidos geneticamente de pais para filhos” (Lyons, 1972, p. 16). Este autor também defende um “ponto de vista de que conhecimento e predisposições para a linguagem, embora inatos, requerem condições ambientais muito específicas durante o período de maturação” (Lyons, 1972, p. 140). Uma dessas condições é o contacto dinâmico com pessoas falantes da mesma língua. Chomsky “assume que o meio natural para a expressão da linguagem é o som” (Lyons, 1972, p. 32). “Chomsky acredita que a linguagem é determinada pela estrutura da mente” (Lyons, 1972, p. 19). “A competência para falar uma língua implica que quem fala tenha na mente (quer sejam inatas ou aprendidas) um certo número de regras gerativas de um tipo altamente restritivo e seja capaz de armazenar e de utilizar as estruturas mentais abstractas no decurso da produção e análise de elocuições verbais” (Lyons, 1972, p. 141).

Bruner (2007) também partilha a mesma ideia relativamente à forma de apropriação da criança relativamente às regras de linguagem, e afirma que “a criança tem de dominar a estrutura conceptual do mundo, que a linguagem representará – o mundo social e o mundo físico. Ela tem, igualmente, de dominar as convenções para tornar as suas intenções claras pela linguagem” (p.33). A criança, ao contactar e explorar objetos e pessoas do seu mundo envolvente, está a apreender novos conceitos e através dos adultos aprende a verbalizá-los.

Hollich (2010) refere “four skills [that] researchers have suggested as foundational to language: intermodal perception, social understanding, statistical learning, and memory” (p. 427).

A capacidade de “Intermodal perception occurs whenever information is present across multiple inputs”. (Hollich, 2010, p. 427). A criança pode ver a informação e ouvi-la, pode ver e senti-la, pode ver uma imagem e ter o objeto real. Associando várias formas de representação do conceito, a informação sobre ele é enriquecida. “Gogate and Bahrick (1998) found that infants will associate a word with an object at an earlier age if that word is spoken simultaneous with movement of that object rather than if the spoken word and the movement are unrelated” (citado em Hollich, 2010, p.427-428)

A segunda capacidade para desenvolver a linguagem consiste na compreensão social, que implica a criança querer interagir e comunicar com o outro. “Without the social component, learning language appears to have no relevance” (Hollich, 2010, p.429).

As crianças aprendem através da observação, da imitação e das interações verbais que têm com outras crianças e adultos. “. . . many of the unique properties of infant language . . . represent the inevitable compromise between infants’ linguistic skill and the richness of their social representations” (Hollich, 2010, p.429).

A terceira capacidade referida por Hollich (2010) é a aprendizagem estatística que se traduz num reconhecimento de padrões. A criança deteta regularidades no discurso ou em determinadas palavras e adota essa regra. No caso do plural, a criança começa a perceber que em muitas palavras basta acrescentar o som “S” para significar mais quantidade. “. . . pattern detection is a fundamental property within the brain and other neural networks...” (Hollich, 2010, p. 430)

A capacidade de memorização é outro pilar para a aquisição da linguagem. A memória é necessária para a criança se lembrar das palavras que ouve, associando aos conceitos respetivos.

A linguagem nas crianças com dois anos de idade

Em cada idade, a criança passa por várias etapas, no que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem, sendo os primeiros anos de vida os mais importantes. “Over the first 3 years of life, children move quickly from hearing the sounds of language, to recognizing the meaning of words, to combining those words to produce unique and original utterances.” (Hollich, 2010, p. 426)

Sim-Sim (1998) refere uma idade específica em que ocorre uma explosão linguística, relativamente ao vocabulário:

“A fase mais marcante decorre entre os 18 e os 42 meses de vida. De acordo com Menyuk (1971), aos dois anos e meio o número de palavras usadas pela criança é seis vezes superior ao número produzido aos dois anos, e aos três anos e meio triplica a produção dois anos e meio. O vocabulário que a criança reconhece é largamente superior ao que produz, aumentando a distância entre compreensão e produção à medida que o bebé cresce.” (p. 127).

Este vocabulário é denominado passivo pois é o conjunto de palavras

que a criança conhece mas não produz. “O facto de a criança já dominar a produção de algumas dezenas de vocábulos não significa que os utilize todos com a mesma frequência . . . Aos 2 anos, a criança produz 200-300 palavras e aos 3 anos mais de 1000 palavras” (Sim-Sim, 1998, p. 127).

A criança precisa de ouvir os adultos, compreender o que dizem, para assim aprender e posteriormente reproduzir. “Ouvir falar é uma importante porta de acesso ao conhecimento e um instrumento importante na interacção verbal, o qual implica a mobilização de uma cadeia de processos interligados que incluem a atenção, o reconhecimento e a interpretação de cadeias sonoras de símbolos pronunciados por outrem” (Sim-Sim, 1998, p.33). Escutar pressupõe “prestar atenção ao que é dito, seguir a mensagem do interlocutor, identificar com clareza o essencial da mensagem e determinar o acessório” (Sim-Sim, 1998, p.33). “The child is seen as actively acquiring the language by working out the regularities in what is heard and then applying those regularities in what he or she says.” (Yule, 2010 p.176)

Entre os dois e os três anos de idade a criança “usa agora frases curtas e começa a usar a linguagem como forma de interpretar as suas próprias acções. O enorme aumento da capacidade de compreender e usar a linguagem permite-lhe entrar na comunidade dos falantes” (Brazelton & Greenspan, 2003, p. 240).

“Between two and three years old, the child will begin producing a large number of utterances which could be classified as multiple-word utterances . . . is a stage which is described as telegraphic speech. This is characterized by strings of lexical morphemes...

The child has clearly developed some sentence-building capacity by this stage and can order the forms correctly.” (Yule, 2010 p.180)

Rigolet (2000) distingue duas fases no terceiro ano de vida, a primeira entre os 24 e os 30 meses de idade, em que existe uma “generalização dos enunciados com três palavras e seu progressivo aumento” e a segunda, entre os 30 e os 36 meses, em que se assiste “a uma melhoria da sintaxe com o surgimento dos porquês” (p. 80).

Segundo Rigolet, no terceiro ano de vida, as crianças utilizam muitos substantivos e começam a utilizar também muitos verbos. Os adjetivos e os advérbios “vão aparecer com uma nítida representatividade.” (p.83) A partir dos 30 meses a criança vai começar a utilizar os artigos definidos e vai aparecer o pronome “eu”.

Através das interações com os adultos de referência, a criança vai apren-

dendo a utilizar a linguagem para comunicar. “O contexto das crianças constitui a realidade de forma dinâmica e dualista, modelando as oportunidades e as expectativas para interações experimentadas pela criança” (Graue & Walsh, 2003, p.102).

A creche como promotora da linguagem

“Pesquisas americanas mostram que as crianças matriculadas em programas de creche com cuidadoras mais responsivas têm probabilidade de ter um desenvolvimento cognitivo e linguístico melhor e ser socialmente mais competentes” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 28).

No contexto educativo, a educadora e a auxiliar da sala têm um papel muito importante no desenvolvimento da linguagem. Os adultos da sala podem potencializar esta competência através das suas ações, do seu relacionamento com a criança, das atividades realizadas e da organização da sala e materiais.

Relativamente ao espaço da sala, Portugal (2010) defende que “um ambiente bem organizado, onde objectos estimulantes estão acessíveis . . . encoraja a curiosidade, a exploração, e permite que cada criança estabeleça uma relação com o mundo ao seu próprio ritmo.” (p.53)

Esta relação que a criança estabelece com o espaço e materiais dá-lhe confiança para fazer escolhas, tomar iniciativa e agir sobre o meio. Ao se sentir confiante, a criança vai querer explorar, descobrir e comunicar mais. No que diz respeito ao comportamento do educador, é fundamental ter uma relação de confiança com a criança, pois “bebés e crianças até aos 3 anos aprendem num contexto de relações de confiança” (Post & Hohmann, 2003, p. 31). E, na relação com a criança, o educador deve interagir muito com a criança e promover sempre interações de qualidade. De acordo com Sim-Sim (1998), “o reflexo da qualidade e quantidade das interações manifesta-se em diversos domínios linguísticos, nomeadamente no nível de vocabulário, no domínio de regras específicas de uso da língua, na maior ou menor utilização de estruturas complexas” (p.19). Nos diálogos, é importante escutar a criança, interessando-se pelo que ela diz.

“Escutar é uma competência básica numa situação de comunicação eficaz que os adultos podem modelar mesmo quando as crianças se expressam ainda com uma fala de bebé onde poucas palavras são identificáveis. O educador demonstra o seu interesse em compreender

a criança, escutando, observando e fornecendo palavras à criança” (Portugal, 2010, p.55).

Nas atividades realizadas com as crianças é importante ter em conta a diversidade, intencionalidade e qualidade dos materiais utilizados, assim como a interação verbal que o educador tem com a criança. É importante dar espaço para a criança comunicar aquilo que sente. “Comunicando o que sentem e o que descobrem a adultos receptivos e sensíveis, os bebês e crianças entram para a vida social organizada da comunidade onde se relacionam com outras pessoas.” (Post & Hohmann, 2003, p.30).

Portugal (2012) refere que “O desenvolvimento da linguagem assume-se como uma ferramenta crucial, sendo importante providenciar variadas oportunidades para que a criança se sinta escutada e valorizada nos seus esforços comunicativos” (p.11).

A linguagem verbal é um dos meios que a criança utiliza para agir sobre o seu mundo social. Segundo Ferreira (2006), através da interação social as crianças constroem e atribuem sentidos partilhados às interações e relações sociais dos seus grupos de pares. Sendo um ator social, a criança utiliza a linguagem para agir no seu mundo, construindo relações sociais e imitando o mundo social dos adultos através das brincadeiras, fazendo a sua reprodução interpretativa da realidade. Segundo Ferreira (2006) cada criança é afetada pelas estruturas sociais e pelas culturas dos adultos e tenta reproduzir o mundo adulto no seu mundo social infantil.

O PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

O presente trabalho segue um paradigma de investigação quantitativo, tendo em conta as técnicas e instrumentos de avaliação utilizados, apesar da intervenção ser de caráter qualitativo.

O objetivo geral desta investigação é verificar se a intervenção realizada com as crianças de dois anos se traduz no aumento das suas competências, especificamente no que diz respeito às verbalizações e ao vocabulário. Através da análise de dados relativos à aplicação das escalas, é possível chegar a algumas conclusões.

Execução metodológica

Na primeira fase deste trabalho de investigação, foi realizado um diagnóstico geral para levantamento do problema.

Para a recolha das informações utilizaram-se várias técnicas, de modo a obter uma triangulação dos dados. Segundo Graue e Walsh (2003), “observar de muitos ângulos e muitas maneiras diferentes fornecem-nos uma descrição mais completa da parte do mundo social que está a ser investigada” (p.128).

A investigadora começou por realizar uma entrevista informal à educadora para apurar, do seu ponto de vista, os pontos fortes e fracos relativamente às crianças e ao contexto educativo (anexo A). Depois foi consultado o projeto curricular de sala onde é referido, na caracterização do grupo de crianças, esta situação: “Metade do grupo fala fluentemente. Constroem frases com sentido e com mais de 3/4 palavras. A outra metade ainda não tem a linguagem desenvolvida, sendo que ainda utilizam gestos ou uma só palavra para identificar objetos, assim como para exprimirem aquilo que querem.”

Foi também utilizado o método de observação direta e participante com as crianças que Graue e Walsh defendem, dizendo que “um observador participante está “lá”, não atrás de um ecrã ou de um vidro, mas ao lado das crianças, capaz de ouvir o que está a ser dito, interagindo com elas e partilhando até certo ponto das suas experiências” (2003, p.133). A investigadora considera importante a utilização deste método para conseguir aproximar-se mais da realidade, sobre a qual pretende intervir. Para a observação, a investigadora utilizou como auxílio as notas de campo (anexo B), que Máximo-Esteves (2008) descreve como “instrumento metodológico para registar os dados de observação” que “incluem registos detalhados, descritivos e focalizados respeitando a linguagem dos participantes nesse contexto” (p.88).

Ainda nesta fase, para medir a qualidade do contexto, utilizou-se a ITERS-R que possibilita à investigadora uma avaliação imparcial da realidade e a análise de diferentes áreas do contexto educativo: espaço e mobiliário, rotinas de cuidados pessoais, escuta e conversação, atividades, interação, estrutura do programa, pais e pessoal.

A investigadora aferiu através dos resultados da ITERS-R (anexo C) que a subescala Escuta e conversação e a subescala Interação apresentaram os resultados menos satisfatórios (4).

A recolha de informação e a aplicação da escala foram realizadas no espaço da sala de atividades das crianças, no refeitório e no parque exterior,

durante o período da manhã, dois dias por semana, durante dois meses.

Numa segunda fase a investigadora, definindo a linguagem das crianças como a área a intervir, procedeu a uma avaliação do diagnóstico.

Para avaliar a competência da linguagem, foi utilizada a SGS II. Este instrumento é uma Escala de Avaliação das Competências no Desenvolvimento Infantil dos 0 aos 5 anos que permite avaliar qual o nível de desenvolvimento da criança.

Na utilização do Teste de Avaliação do Desenvolvimento da SGS II só foram avaliadas as áreas: Audição e Linguagem e Fala e Linguagem, pois são as áreas relevantes para este trabalho de investigação. (Anexo D)

A aplicação da escala foi realizada no espaço da sala de atividades das crianças, durante o período da manhã, durante quatro dias, individualmente às crianças do grupo alvo.

Para além da SGS II também foi utilizada o COR como instrumento de avaliação de diagnóstico. Apesar de ter seis categorias, a investigadora observou e registou apenas as observações das crianças referentes à Categoria V – Comunicação e Linguagem, composta por 6 itens: ouvir e responder, comunicar interesses de forma não verbal, participar na comunicação bilateral, falar, explorar livros com imagens e demonstrar interesse em histórias, rimas e canções. (anexo E)

A aplicação deste instrumento foi realizada no espaço da sala de atividades das crianças, no refeitório e no parque exterior, durante o período da manhã, dois dias por semana, durante três semanas.

Na terceira fase deste projeto, a investigadora procedeu à intervenção com as crianças. Esta consistiu na realização de dezassete atividades em dez sessões, com o objetivo de desenvolver o vocabulário relacionado com os animais, com os opostos, com os sentimentos e com as rotinas e ações do dia-a-dia.

As atividades tiveram em conta a rotina diária da sala e a sua planificação foi previamente partilhada com a educadora, para obter a sua apreciação. Para a sua concretização foram utilizados livros, cd's áudio, fantoches, fotografias das crianças, imagens, um flanelógrafo e um dado. Alguns destes materiais foram construídos intencionalmente para este efeito.

Estas atividades foram realizadas no período da manhã, dois dias por semana, durante cinco semanas, na sala. Cada atividade teve uma duração entre 10 a 20 minutos.

Segue-se uma breve descrição das atividades.

Sessão 1.

Objetivo: Visualizar e verbalizar rotinas e ações familiares das crianças.

Procedimento:

1. O livro com fotografias das crianças da sala foi mostrado a todas as crianças do grupo alvo, individualmente. Foi-lhes perguntado quem estava na fotografia e o que estavam a fazer naquele momento.

2. A investigadora ia complementando as respostas ou respondendo quando as crianças não o faziam. As crianças depois exploraram sozinhas, o livro.

3. Foi-lhes mostrado individualmente um pequeno livro imagens reais de bebés fazendo ações. Foi-lhes perguntado individualmente como é que o bebé estava (rir, chorar...) ou o que estava a fazer (brincar com bola, dormir, comer, beber...). A investigadora respondia quando a criança não o fazia.

Sessão 2.

Objetivos: Ouvir uma história com vocabulário relacionado com rotinas, compreender o seu significado e verbalizar algumas ações da história; Compreender e reproduzir corporalmente ações verbalizadas pelo adulto.

Procedimento:

1. Foi lida uma história a todo o grupo de crianças.

2. Depois de contada a história, voltou-se ao início do livro, mostrou-se as imagens e perguntou-se o que os pintainhos estavam a fazer.

3. Após o reconto da história, a investigadora orientou, com o grupo todo, o jogo do rei manda, que as crianças já conhecem através da educadora. Foram referidas ações, como bater palmas, comer, beber, bater o pé, mexer na orelha, coçar a cabeça, tocar no nariz.

4. Depois de esperar que as crianças expressassem as ações, a investigadora reproduzia-as também com elas, para que todas vissem o significado da ação pretendida.

Sessão 3.

Objetivo: Ouvir e reproduzir uma lengalenga com onomatopeias de animais; Reconhecer e nomear os animais das imagens.

Procedimento:

1. A investigadora reuniu o grupo de crianças do grupo alvo no tapete e contou uma lengalenga de animais enquanto as outras crianças estavam a fazer atividade com educadora na mesa. A lengalenga foi contada por partes, repetindo cada animal três vezes e pedindo também às crianças

para repetirem, antes da introdução do novo animal. Cada animal que era apresentado na lengalenga era colocado no placar pela ordem de aparecimento.

2. No final contou-se a lengalenga toda devagar. As crianças pediram para segurar nos animais e cada uma escolheu um para reproduzir. Repetimos a lengalenga toda três vezes e da última vez, à medida que a criança reproduzia o seu animal, colava-o no placar.

Sessão 4.

Objetivos: Ouvir e verbalizar algumas ações da história; ouvir lengalenga com música para memorizar e reproduzir com ajuda das imagens.

Procedimento:

1. Foi contada a história dos três porquinhos a todo o grupo de crianças com o apoio das imagens do livro.

2. Depois de contada a história, voltou-se ao início do livro e foi pedido às crianças que contassem a história com auxílio das imagens. A investigadora ia complementando as respostas.

3. Neste dia, mais tarde, com todo o grupo reunido, foi colocado um cd áudio com a canção da lengalenga que foi explorada no dia anterior. Enquanto se ouvia a lengalenga a investigadora ia colocando as imagens correspondentes.

4. Ouviu-se a canção da lengalenga três vezes e depois foi pedido às crianças que a tentassem reproduzir com e depois sem a música. A investigadora cantou com as crianças.

Sessão 5.

Objetivo: Ouvir e reproduzir duas lengalengas.

Procedimento:

1. Foi reunido o grupo de crianças alvo no tapete e foi dita a lengalenga da ovelha de forma cantada, enquanto a investigadora tinha o fantoche na mão. A lengalenga foi dita frase a frase para as crianças repetirem. Depois pediu-se às crianças para tentarem cantar com ela a lengalenga de seguida.

2. De seguida, foi mostrado o fantoche da vaca e foi proclamada a lengalenga da vaca algumas vezes. Também se pediu às crianças para repetirem com a investigadora.

Sessão 6.

Objetivos: Ouvir e verbalizar algumas ações da história; ouvir lengalenga e reproduzir duas lengalengas.

Procedimento:

1. Foi contada a história da Carochina e do João Ratão através de um livro que contém um cd áudio que conta e canta a história. A história foi recontada depois.
2. Depois de contada a história, voltou-se ao início do livro e foi pedido às crianças que contassem a história com auxílio das imagens. A investigadora ia complementando as respostas.
3. Neste dia, mais tarde, foi apresentada a lengalenga do caracol ao grupo de crianças alvo, com apoio de um fantoche. A lengalenga foi dita frase a frase para as crianças repetirem.
4. Depois contou-se também a lengalenga da galinha e do pato, também com apoio de fantoche. A lengalenga foi dita frase a frase para as crianças repetirem.

Sessão 7.

Objetivo: Visualizar imagens com conceitos opostos (dentro/fora; grande/pequeno; dia/noite; alto/baixo) e verbalizá-los.

Procedimento:

1. A investigadora perguntou às crianças se queriam ver o livro com ela e, a pares ou trios, todas as crianças viram os livros.
2. As crianças folheavam o livro e a investigadora perguntava o que estavam a ver. A investigadora ia verbalizando os opostos que apareciam e depois voltava ao início do livro para as crianças reverem.

Sessão 8.

Objetivos: Ouvir e verbalizar algumas ações da história; Visualizar imagens com conceitos opostos (dentro/fora; grande/pequeno; dia/noite; alto/baixo) e verbalizá-los.

Procedimento:

1. A investigadora contou a história ao grupo todo com apoio de um livro evidenciando os tamanhos dos ursos, das taças, das cadeiras e das camas

(pequeno, médio, grande) e voltou a mostrar as imagens para as crianças verbalizarem o que viam.

2. Depois foram mostradas às crianças, individualmente, imagens de opostos para as crianças verbalizarem. A investigadora perguntava o que estava na imagem e como estava (em termos de tamanho, posição) e verbalizava também a resposta.

Sessão 9.

Objetivos: Ouvir e verbalizar algumas ações da história; Visualizar imagens que expressam sentimentos e verbalizá-los.

Procedimento:

1. Foi contada a história a todo o grupo de crianças através do livro.

2. Depois de contada a história, voltou-se ao início do livro e foi pedido às crianças que contassem a história. A investigadora ia complementando as respostas.

3. Noutra momento, a investigadora sentou-se no tapete com o grupo de crianças alvo e mostrou imagens de caras reais de crianças que expressam sentimentos. Foi mostrado cada cartão a elas, perguntando o que pensavam que aquela criança sentia.

4. A investigadora ia complementando as respostas dizendo os sentimentos expressos (contente, triste, zangado, assustado/com medo) enquanto os expressava também facialmente.

Sessão 10.

Objetivos: Ouvir e verbalizar algumas ações da história; Visualizar imagens que expressam sentimentos e verbalizá-los.

Procedimento:

1. A investigadora contou a história do lobo e dos sete cabritinhos a todo o grupo de crianças com o livro.

2. Depois de contada a história, voltou-se ao início do livro e foi pedido às crianças que contassem a história com auxílio das imagens. A investigadora ia complementando as respostas.

3. Depois, a investigadora, reunindo também todo o grupo de crianças no tapete, mostrou um dado com imagens de caras de crianças para cada uma lançar e dizer o que está a sentir aquela criança. À medida que o

dado parava, a criança respondia referente à face voltada para cima. Para além da verbalização, a investigadora pediu ao grupo todo para reproduzirem corporalmente o sentimento, enquanto dava o exemplo.

Para além da aplicação das atividades, a investigadora procurava, durante as refeições e recreio, manter diálogos individuais com as crianças, mostrando interesse pelo que elas faziam.

Nesta etapa do projeto, as crianças tinham idades compreendidas entre os 30 e 38 meses.

Na última fase deste trabalho de investigação, foi realizada a avaliação do grupo de crianças alvo, para averiguar se houve desenvolvimento das competências da linguagem. Para isso foi aplicada novamente a SGS II e o COR.

Estes dois instrumentos foram aplicados nos mesmos espaços dos primeiros registos, durante 6 manhãs.

Roteiro ético

“Devemos tratar com cuidado questões como o anonimato e a confidencialidade” (p. 81 Graue & Walsh, 2003) e neste trabalho de investigação estes aspetos foram respeitados.

As referências às crianças são feitas através de iniciais e as informações relativas aos dados académicos e profissionais dos pais são anónimas.

O consentimento informado para a realização deste projeto de investigação-ação foi dado pelo diretor da instituição, coordenadora e educadora da sala e pelos pais do grupo de crianças. Ao diretor e coordenadora pedagógica foi enviado um documento a pedir autorização para a realização deste projeto de investigação e, aos pais, a situação foi explicada pessoalmente, tal como à educadora da sala e auxiliar.

Relativamente às crianças, foi dado o assentimento informado e o seu direito à participação foi respeitado. Elas foram informadas que haveria uma pessoa externa que estaria na sala junto delas, e que poderiam ou não participar nas atividades com essa pessoa. A investigadora perguntou inicialmente a cada uma se poderia observá-las a brincar e, cada vez que era necessário interagir com a criança, perguntava novamente.

Tuckman (2000) defende a prerrogativa da “Pessoa ter pleno direito em não participar, seja de que modo for, na investigação.” (pp. 20-21). E, no início da observação, houve situações em que algumas crianças se sentiam incomodadas com a presença da investigadora, chegando a pronun-

ciar verbalmente. Nesses momentos a investigadora afastava-se. Graue e Walsh (2003) referem relativamente ao investigador que “o comportamento ético está intimamente ligado à atitude. Na investigação com crianças são as crianças que detêm o saber, dão a permissão e fixam as regras – para os adultos” (p. 76).

A investigadora teve a preocupação de não constranger as crianças e as suas relações, sentando-se um pouco mais afastada quando realizava observações e aplicava a ITERS-R. Ao longo do tempo, as crianças começaram a procurar a investigadora, colocar-lhe questões, pedir-lhe ajuda e a investigadora foi-se aproximando do grupo naturalmente, sem causar constrangimentos.

Caracterização do Contexto e dos Sujeitos de Investigação

O contexto

O grupo de crianças alvo deste projeto de investigação-ação está inserido numa sala de creche com 15 crianças entre 2 anos e 3 anos de idade. A sala está integrada numa instituição de cariz particular de solidariedade social, localizada no meio rural no concelho de Sintra, distrito de Lisboa com valências também de J.I. e 1º ciclo. Apesar da instituição existir desde 1957, a valência de creche da instituição iniciou em setembro de 2012, ficando localizada num edifício independente dos outros. Neste edifício encontram-se duas salas com crianças de um ano de idade, três salas com crianças de dois anos de idade e duas salas de berçário.

A sala deste grupo de crianças alvo está organizada por áreas: área da biblioteca, área da expressão plástica, área dos jogos, área da casinha e área da garagem. No exterior existe um recreio parcialmente coberto diariamente acessível e exclusivo das crianças de 1 e 2 anos, e um pinhal e uma horta pedagógica comuns a todas as valências.

Na sala estão dois adultos permanentes: uma educadora com licenciatura em educação de infância, com 13 anos de experiência profissional e uma auxiliar com curso de técnica de apoio à infância, com 13 anos também de experiência profissional.

Os sujeitos de investigação

O grupo de crianças alvo abrange sete crianças. A seleção resultou da observação às crianças realizada pela investigadora, juntamente com o testemunho da educadora da sala, através do projeto curricular de sala. Na observação verificou-se que as intenções comunicativas daquele grupo significativo de crianças, com um par ou adulto, traduzem-se num vocábulo e que utilizam poucas verbalizações durante as brincadeiras e rotinas.

O grupo de crianças alvo é composto por 4 meninos e 3 meninas, sendo que 4 das 7 crianças entraram pela primeira vez, em setembro, num contexto educativo.

Quadro 1

Profissões dos pais e mães das crianças

Qt	Profissões dos pais	Qt	Profissões das mães
1	Gerente bancário	1	Assistente social
1	Contabilista	3	Auxiliar de ação educativa
1	Engenheiro Civil	1	Vendedora
1	Mecânico	1	Secretária
1	Eletricista	1	Funcionária de produtos agrícolas
1	Técnico de eletro medicina		
1	Assistente operacional		

Segundo os dados recolhidos junto da educadora e verificados no projeto de sala, as crianças e os pais têm nacionalidade portuguesa e todos têm família de estrutura nuclear.

As famílias são de condição social média, trabalhando todos os pais e mães no setor terciário, como se verifica no Quadro 1.

Na Figura 1 só podemos observar as habilitações académicas dos encarregados de educação, pois só estes dados foram disponibilizados.

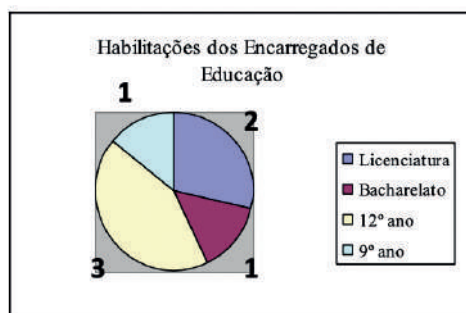


Figura 1. Habilitações dos Encarregados de Educação das Crianças. Dados recolhidos do projeto de sala.

Deste grupo alvo, seis crianças têm irmãos mais velhos, havendo só uma que não tem irmãos. No início da investigação, as crianças tinham idades compreendidas entre 26 e 34 meses. E, no final da intervenção tinham idades compreendidas entre 31 e 39 meses.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Analisando os resultados iniciais e finais da SGS II (anexo D) que estão resumidos no Quadro 2, observa-se um aumento das competências das crianças, com exceção de 3 crianças, que na área da Audição e linguagem mantiveram o mesmo valor, ao longo dos meses em que foi aplicada a escala.

Inicialmente, 4 crianças demonstram ultrapassar a idade de referência, no que diz respeito à área da Audição e linguagem. No último resultado, outras 4 crianças têm um valor maior face à sua idade real, uma criança tem o valor correspondente à sua idade e 3 crianças têm um valor menor relativo à sua idade real.

		Idade de referência segundo os níveis
Idade da criança	Audição e linguagem	Fala e linguagem
R - 28 meses	30	24
R - 33 meses	36	36

Quadro 2*Comparações dos resultados do teste SGS II*

T - 35 meses	36	24
T - 40 meses	36	36
D - 30 meses	24	15
D - 35 meses	36	24
Af - 30 meses	36	24
Af - 35 meses	36	36
An - 33 meses	36	24
An - 38 meses	36	36
J - 27 meses	30	24
J - 32 meses	36	36
I - 31 meses	30	24
I - 36 meses	36	36

No que diz respeito à área da Fala e linguagem, as crianças começaram por ter valores entre 3 a 15 meses abaixo da idade de referência e agora 3 delas têm um valor mais alto relativamente à sua idade real, uma tem o valor correspondente à sua idade e 3 têm um valor menor face à sua idade real.

Considerando os resultados dos níveis da Categoria Comunicação e Linguagem do COR, e comparando com os dois quadros (cf Quadros 3 e 4), podemos concluir que houve uma demonstração de desenvolvimento de competências das crianças nesta área da linguagem. As primeiras observações e registos foram realizados entre 5 de fevereiro e 18 fevereiro e os últimos foram realizados entre 22 de abril e 6 de maio.

Quadro 3*Resultados dos níveis iniciais da aplicação do COR*

Crianças Níveis dos Itens	D	I	R	An	J	T	Af
R. Ouvir e responder	4	4	4	4	4	5	5
S. Comunicar interesses de forma não verbal	4	4	4	4	4	5	4
T. Participar na comunicação bilateral	3	4	4	4	3	3	3
U. Falar	3	4	4	4	4	4	4
V. Explorar livros com imagens	3	4	4	4	4	4	4
W. Demonstrar interesse em histórias, rimas e canções	3	4	4	4	4	4	4

Quadro 3*Resultados dos níveis finais da aplicação do COR*

Crianças Níveis dos Itens	D	I	R	An	J	T	Af
R. Ouvir e responder	4	5	4	5	5	5	5
S. Comunicar interesses de forma não verbal	4	5	5	5	4	5	5
T. Participar na comunicação bilateral	3	5	5	5	5	4	5
U. Falar	4	4	5	5	4	5	5
V. Explorar livros com imagens	4	5	5	5	4	5	4
W. Demonstrar interesse em histórias, rimas e canções	3	5	5	5	5	5	5

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados do COR e da SGS II demonstram um aumento de competências da área da linguagem das crianças. Será que foi a intervenção realizada com as crianças que promoveu estes resultados?

Primeiro vamos refletir sobre o que pode condicionar o desenvolvimento da linguagem. Segundo Andrade (2008) “são vários os factores que poderemos identificar enquanto interventores no desenvolvimento da linguagem, a saber: genéticos, fisiológicos, neurológicos, psicológicos, ambientais, sócio-culturais, escolares e familiares.”(p.30).

A vertente institucional representada pela frequência da creche e do jardim de infância é uma dimensão considerada nos fatores sócio-culturais e institucionais segundo a autora (2008). A frequência na creche é um aspeto importante no que diz respeito à área da linguagem, pois pressupõe estar num espaço educativo e social onde as crianças são estimuladas nas diversas áreas. No caso do grupo de crianças alvo, 3 frequentaram a creche no ano anterior e 4 ingressaram este ano letivo pela primeira vez.

Andrade (2008) refere fatores relativos ao contexto familiar, nomeadamente, as habilitações académicas dos pais. “Os graus mais elevados de literacia da mãe e do pai . . . poderão constituir uma variável que se correlacione positivamente com um maior desenvolvimento linguístico da criança.” (p.40) Relativamente ao grupo de crianças alvo 3 encarregados de educação têm um curso superior, tendo os restantes 4, o nono ano e décimo segundo ano de escolaridade feitos, sendo que não podemos atribuir a este grupo, uma relação direta entre as habilitações dos pais e o desenvolvimento da linguagem dos filhos.

No que diz respeito às profissões dos pais, Bishop (1997) refere que “as profissões com uma posição social mais favorável (as que estejam associados vencimentos mais elevados) se correlacionarão de modo positivo com melhores desempenhos linguísticos” (citado em Andrade, 2008, p.40).

Efetivamente, também as características socio culturais das famílias das crianças podem ter contribuído para o progresso verificado nos 5 meses que separam a primeira avaliação da segunda.

Relativamente à posição na fratria, Andrade (2008) alega que

o número de irmãos e, em particular, a idade e a ordem do nascimento são . . . apontados como características a ter em conta no desenvolvimento da linguagem nas crianças, apontando-se para o princípio de que os irmãos mais velhos terão um desenvolvimento mais rápido da

linguagem. (p.40)

A autora acrescenta que um dos aspetos que “a literatura da especialidade costuma identificar em termos de fratria, mais propriamente no que reporta à posição na fratria, é a tendência para que os problemas de desenvolvimento da linguagem assumam prevalência no caso dos irmãos mais novos” (2008, p.91).

Este aspeto da fratria é relevante, pois todas os sujeitos de intervenção são irmãos mais novos, com exceção de um que não tem irmãos. Este facto pode ajudar justificar os resultados iniciais das avaliações.

O facto de a educadora e a auxiliar terem 13 anos de experiência profissional com crianças, de idades entre 1 a 5 anos, e de terem uma formação profissional na área pode favorecer também as suas práticas pedagógicas e contribuir também para este progresso das crianças na competência da linguagem.

A intervenção ajudou, potencialmente, à maturação da competência da linguagem nas crianças. Embora não existam dados concretos que provem que a intervenção realizada com as crianças tenha tido uma consequência direta nos resultados, pois existem vários fatores associados a esta evolução, as experiências que as crianças tiveram, foram um contributo importante para o seu desenvolvimento linguístico, na medida em que elas participaram voluntariamente, envolveram-se, ouviram e verbalizaram conceitos familiares do seu dia a dia. Estas experiências tornam-se importantes para crianças que têm idades até aos três anos, pois é até esta idade que ocorrem mais sinapses no cérebro.

As experiências mais precoces da criança são cruciais ao desenvolvimento cerebral. A neurociência tem demonstrado que a interacção com o ambiente não é apenas um acidente de percurso no desenvolvimento cerebral, mas é um requisito fundamental. As experiências vividas pelas crianças nos primeiros tempos de vida têm um impacto decisivo na arquitectura cerebral e, por conseguinte, na natureza e extensão das suas capacidades adultas. (PORTUGAL, 2009, p. 38).

Houve uma criança que só esteve presente em três, dos dez dias de intervenção, e mesmo assim teve uma evolução tão significativa como os outros. Este facto pode dever-se ao tempo que a investigadora dispensou a manter frequentes diálogos individuais com as crianças fora das atividades. Este aspeto também pode ter contribuído para os resultados das outras crianças.

A investigadora considera que esta evolução geral do grupo deve-se, maioritariamente, ao ritmo biológico de cada criança. Embora este grupo

mostrasse, inicialmente, mais dificuldades na área da linguagem, revelou, no final, uma evolução significativa, a par dos colegas de sala. Houve apenas uma criança que, apesar de mostrar evoluções, não atingiu os parâmetros pretendidos para a idade.

As crianças estão em constante aprendizagem e evolução e, embora haja marcos de referência para cada idade, cada criança tem o seu ritmo biológico. Apesar de existirem vários fatores que possam contribuir para a promoção da linguagem, a maturação biológica é a condição principal para o desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intervenção correu muito bem, na medida em que teve bastante adesão e participação das crianças. O facto de ter sido criada uma relação próxima com elas antes da intervenção, estando lá duas manhãs por semana, e participando nalguns momentos da rotina, ajudou as crianças a interagirem melhor e terem confiança para comunicar sem inibições. O facto das atividades propostas terem temas familiares das crianças também pode ter contribuído para o interesse delas pelas atividades.

Esta investigação teve uma amostra reduzida de crianças e para obter um maior rigor nos resultados, teríamos de considerar uma amostra maior. Numa próxima investigação-ação, pensamos que a intervenção deve ser realizada com um maior número de crianças, durante mais dias e com um maior período de tempo dedicado a atividades individuais ou a pares para favorecer a sua concentração e envolvimento. Bronfenbrenner (2011) refere os padrões duradouros de interação, ou seja, os processos proximais como promotores do desenvolvimento:

O desenvolvimento humano ocorre por meio de processos de interação recíproca, progressivamente mais complexos entre um organismo humano biopsicológico em atividade e as pessoas, objetos e símbolos existentes no seu ambiente externo imediato. Para ser efetiva, a interação deve ocorrer em uma base estável em longos períodos de tempo. (p. 45)

Relativamente à creche e, enquanto profissionais da infância, valorizamos o seu papel enquanto meio de socialização e promotor da linguagem. Através de atividades estimulantes, diálogos afetivos frequentes e individuais com as crianças e de materiais lúdicos e apelativos, o adulto consegue apoiar o desenvolvimento das competências da linguagem, nomeadamente no vocabulário.

Enfatizamos, por fim, o papel do educador de infância, que deve ter uma intencionalidade educativa nas atividades que planifica e realiza, valorizando esta área do desenvolvimento. É importante observar as crianças, planejar e refletir pedagogicamente para garantir que a competência da linguagem seja amplificada. Portugal (2010) refere algumas indicações para o desenvolvimento do currículo com as crianças:

O currículo na creche envolve essencialmente o brincar e as várias oportunidades de exploração e experimentação diversificada que desafiam e amplificam o mundo da criança. Interações, cuidados de rotina, atividades livres e jogo, estando o adulto sempre disponível, são as grandes estratégias de desenvolvimento curricular. (p. 52)

REFERÊNCIAS

- Andrade, F. (2008). *Perturbações da linguagem na criança - análise e caracterização*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Comissão Editorial.
- Barros, S., Pinto, A. I., Peixoto, C., & Pessanha, M. (no prelo). *Escala de Avaliação do Ambiente de Creche*. Edição Revista. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto
- Bellman, M., Lingam, S., & Aukett, A. (2003). *Escala de Avaliação Growing Skills II*.
- Brazelton, T., & Greenspan, S. (2003). *A criança e o seu mundo - Requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem*. Barcarena: Editorial Presença.
- Bronfenbrenner, U. (2011). *Bioecologia do desenvolvimento humano - tornando os seres humanos mais humanos*. Porto Alegre: Artmed.
- Bruner, J. (2007). *Como as crianças aprendem a falar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 anos - o atendimento em creche*. Porto Alegre: Artmed.
- Graue, M., & Walsh, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- High Scope Press (2003). *Child Observation Record, versão da creche. Avaliação dos currículos e da qualidade em Educação de Infância*. Lisboa: ESELx.
- Hollich, G. (2010). *Early Language*. In T. Wachs, & G. Bremner, *The Wiley-Blackwell Handbook of Infant Development* (pp. 426-449). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.

- Lyons, J. (1972). O que é a Linguagem - Introdução ao pensamento de Noam Chomsky. Lisboa: Editorial estampa.
- Máximo- Esteves, L. (2008). Visão Panorâmica da Investigação-Acção. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. A educação das crianças . Lisboa: CNE.
- Portugal, G. (2010). No âmago da educação em creche - o primado das relações e a importância dos espaços. Educação das crianças dos 0 aos 3 (p. 150). Lisboa: CNE.
- Portugal, G. (2012). Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche. Porto: CNIS.
- Post, J., & Hohmann, M. (2003). Educação de bebés em Infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rigolet, S. A. (2000). Os Três P - Precoce, Progressivo, Positivo. Porto: Porto Editora
- Sim-Sim, I. (1998). Desenvolvimento da Linguagem. Lisboa: Universidade Aberta.
- Tuckman, B. W. (2000). Manual de investigação em educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Yule, G. (2010). The Study of Language. Singapore: Cambridge University Press.