



Luísa Paula de Sousa Lobo Borges de Araújo

AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

Escola de Educação e Desenvolvimento Humano
Instituto Superior de Educação e Ciências (ISEC Lisboa)

Lisboa, maio de 2025

Relatório da unidade curricular Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem da Licenciatura em Educação Básica, apresentado para cumprimento do disposto legal referente à admissão a provas de agregação no departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora, nos termos da alínea b) do artigo 5 do Decreto-Lei nº 239/2007 de 19 de julho.

Índice

Apresentação do relatório	1
Parte I: Introdução à unidade curricular de <i>Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem</i>	2
1. Apresentação e justificação da importância e seleção da unidade curricular	3
2. Enquadramento da unidade curricular na licenciatura em Educação Básica	5
3. Competências e objetivos	7
4. Rubricas programáticas	10
5. Métodos de ensino e de avaliação	11
Parte II: Desenvolvimento dos conteúdos	30
1. A linguagem	30
1.1. A linguagem como sistema de comunicação	30
1.2. A Aquisição e o desenvolvimento da linguagem	32
1.2.1 Os componentes da linguagem	34
1.2.1.1. A fonologia e a fonética	34
1.2.1.2. A morfologia	34
1.2.1.3. A sintaxe	35
1.2.1.4. A semântica	35
1.2.1.5. A pragmática	36
2. Teorias sobre a aquisição da linguagem oral	36
2.1. As teoria comportamentalista e inatista	37
2.2. As teorias cognitivistas	40
2.3. A teoria interacionista	41
2.4. Perspetivas recentes	43
3. Períodos críticos na aquisição de uma língua materna e de uma segunda língua	44
3.1 Aquisição de uma língua materna	44
3.2. Aquisição de uma segunda língua	46
4. Estádios de desenvolvimento da linguagem nos primeiros anos de vida	49
4.1. A fase pré-linguística vocal	49
4.2. A fase pré-linguística verbal	51
4.3. A fase linguística	52
4.4. As capacidades narrativas das crianças	57
4.5 Síntese dos estádios de aquisição e desenvolvimento dos 0-6 anos	58
4.5.1. Dificuldades na aquisição e desenvolvimento da linguagem	60
4.5.2. Avaliação do desenvolvimento linguístico	63
5. O Papel da Socialização no Desenvolvimento da Linguagem	66
5.1. Características do input the qualidade dos (0-2 anos)	66
5.2. Características do input the qualidade (3-5 anos)	75
5.3. A Leitura partilhada: Contributos para o Sucesso na Leitura	78
5.3.1. A Leitura partilhada em diferentes contextos	82
6. A Relação entre a Oralidade e a Escrita	86
6.1. Aprender a ler	89
6.2. O desenvolvimento da consciência fonológica	90
6.3. A aquisição da linguagem e a aprendizagem da leitura	93

APRESENTAÇÃO DO RELATÓRIO

O presente relatório incide na Unidade Curricular (UC) de *Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem*, integrada no 2.º semestre do 2.º ano da licenciatura em Educação Básica na Escola de Educação e Desenvolvimento Humano (EEDH) do Instituto Superior de Educação e Ciências (ISEC Lisboa). O mesmo apresenta as competências e os objetivos da unidade curricular a desenvolver pelos alunos, os conteúdos programáticos e as metodologias de ensino e avaliação, pondo em evidência a coerência dos conteúdos programáticos e das metodologias de ensino com os objetivos propostos e a sua relevância no percurso académico dos alunos.

A primeira parte introduz a UC, começando com uma breve apresentação e justificação da relevância da mesma no plano curricular da referida licenciatura. Assim, faz-se uma apresentação sumária que põe em evidência o papel da unidade curricular no percurso académico dos alunos da Licenciatura em Educação Básica e a sua articulação com outras unidades curriculares no plano de estudo desta licenciatura.

Por último, enuncia-se o enquadramento normativo da UC no atual quadro legislativo e procede-se à elencação dos objetivos e competências, das rubricas programáticas, e dos métodos de ensino e avaliação definidos para a lecionação da mesma.

Na segunda parte apresenta-se o desenvolvimento temático dos conteúdos que constituem o objeto de estudo da UC. Este desenvolvimento organiza-se de acordo com tópicos e subtópicos que tratam, numa primeira instância, os fundamentos teóricos que sustentam a subsequente enumeração das etapas de aquisição da linguagem e as suas características, dando-se, subsequentemente, ênfase à explicação dos princípios que otimizam o desenvolvimento da linguagem, atendendo a diversos contextos e práticas discursivas. Dá-se especial destaque à forma como diversos ambientes educativos, suportes e recursos podem estimular o desenvolvimento da linguagem.

**PARTE I – INTRODUÇÃO À UNIDADE CURRICULAR AQUISIÇÃO E
DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM**

1. – Apresentação e justificação da importância e seleção da unidade curricular

Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem

A unidade curricular *de Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem* assume um papel particularmente relevante na Licenciatura em Educação Básica, uma vez que promove o conhecimento sobre a génese da linguagem e sobre os contextos e estratégias de ensino que influenciam o seu desenvolvimento. Mais especificamente, esta unidade curricular contribui para que os alunos adquiram conhecimentos e os saibam aplicar em diversos contextos educativos e para os preparar para prosseguir estudos que os habilitam para a docência, em particular a nível de mestrado de qualificação para a docência na Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Grande parte dos alunos da EEDH do ISEC Lisboa são trabalhadores estudantes e, de entre estes, cerca de 80% são auxiliares de educação ou monitores de atividades de enriquecimento curricular (AECS). Assim, procura-se nesta Licenciatura fornecer os conhecimentos e ferramentas pedagógicos necessários à prática profissional efetiva em contextos educacionais, sem contudo descuidar o entendimento de noções teóricas que sustentam essa prática.

Deste modo, os conteúdos programáticos incluem noções teóricas e pedagógicas fundamentais sobre a aquisição da linguagem como um processo biológico e sobre o seu desenvolvimento, bem como sobre a ligação entre a oralidade e a escrita. Tanto a aquisição da linguagem como a aprendizagem do código escrito implicam a ativação de mecanismos cognitivos, que são modelados por fatores socioculturais. No entanto, a aprendizagem da leitura e da escrita tem a particularidade de incidir sobre processos mentais específicos que não se adquirem naturalmente e que, uma vez adquiridos através de um ensino explícito, permitem criar leitores. No âmbito desta unidade curricular serão abordados maioritariamente conteúdos relacionados com a aquisição e desenvolvimento da linguagem oral, cingindo-se à apresentação da relação entre a linguagem oral e o código escrito. Nesta vertente, privilegia-se a compreensão dos alunos no que concerne os conceitos precoces sobre a leitura e a escrita e o conhecimento dos preditores do sucesso na leitura, nomeadamente a consciência fonológica. A iniciação formal à leitura e escrita e as teorias, modelos e métodos a ela associados constituem objeto de estudo na unidade curricular *Ensino e Aprendizagem da Língua Materna*, que faz parte integrante do 2.º semestre do 3.º ano na Licenciatura em Educação Básica. Proporciona-se, assim, aos alunos uma breve introdução aos

conteúdos programáticos que serão aprofundados no ano seguinte, numa lógica de continuidade sequencial.

As linhas orientadoras dos conteúdos selecionados para esta unidade curricular tiveram em linha de conta estas noções teórico-práticas e privilegiam a exposição a metodologias de ensino que otimizam a aquisição de conhecimentos sobre a aquisição da linguagem na infância. Estas aprendizagens fundamentais estão patentes nas rubricas que constam da unidade curricular e estão organizadas de acordo com os seguintes tópicos: 1) A Linguagem, 2) Teorias sobre a Aquisição da Linguagem, 3) Períodos Críticos na Aquisição de uma Língua Materna e de uma Segunda Língua, 4) Estádios de desenvolvimento da linguagem nos primeiros anos de vida, 5) O papel da socialização no desenvolvimento da linguagem, e 6) A Relação entre a Oralidade e a Escrita.

O nosso percurso académico está estreitamente relacionado com estas áreas de aquisição e desenvolvimento da linguagem e especialmente ligado à investigação sobre os conteúdos abordados. No que concerne à atividade docente, esta unidade curricular tem sido lecionada pela candidata desde 2003, na então Licenciatura em Educação de Infância e, mais recentemente, na Licenciatura em Educação Básica. A natureza da unidade curricular sofreu alterações pontuais ao longo dos anos, mas manteve, no essencial, a mesma orientação; a de ser uma disciplina indutora de conhecimentos nucleares sobre a aquisição da linguagem e o seu desenvolvimento durante a infância.

No atual plano curricular, a UC está pensada para servir de reforço e alicerce a conteúdos curriculares anteriores e posteriores. Primeiro, a sua organização possibilita que os alunos estabeleçam relações entre os conteúdos abordados nas unidades curriculares de *Língua Portuguesa I e II* (1.º ano) e *Sintaxe e Semântica do Português I e II* (2.º ano). A título de exemplo, os alunos estudam fonética e fonologia em *Língua Portuguesa* e estudam novamente fonética e fonologia na unidade curricular *Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem*. Nesta última, aprendem a ordem cronológica típica de vocalizações de padrão silábico Consoante/Vocal (CV) durante os dois primeiros anos de vida. A mobilização de conhecimentos adquiridos em *Língua Portuguesa* sobre a classificação fonética das consoantes e das vogais reforça esta aprendizagem e possibilita a compreensão das etapas de desenvolvimento da linguagem e os desvios associados a distúrbios da fala. Esta consolidação de aprendizagens serve de alicerce aos conteúdos posteriormente abordados nos mestrados de qualificação para a docência.

2. - Enquadramento da unidade curricular na Licenciatura em Educação Básica

A unidade curricular *Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem* faz parte do plano de estudos da Licenciatura em Educação Básica no Instituto Superior de Educação e Ciências (ISEC Lisboa). Este ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado em Educação Básica está acreditado pelo Conselho de Administração da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) e é autorizado pelo Despacho n.º 4529/2020 de 14 de abril de 2020, tendo entrado em vigor no ano letivo 2020/2021. Conforme consta neste despacho publicado no Diário da República, 2.ª Série, n.º 73, esta unidade curricular semestral consta do 2.º ano da licenciatura, insere-se na área científica de Português e confere 6 créditos de formação, de entre um total de 31 créditos atribuídos a esta área.

Atendendo ao disposto no último Decreto-Lei n. 9-A/2025, de 14 de fevereiro, que regula os requisitos de formação neste ciclo de estudos, a atual licenciatura foi revista e aguarda avaliação pela A3ES, referente a ciclos de estudo em funcionamento. Contudo, não se preveem alterações no que concerne a esta unidade curricular, relativamente ao número de créditos e aos conteúdos programáticos. Assim, observa-se o estipulado no Decreto-Lei 79/2014, publicado em Diário da República, 1.ª série — N.º 92 — 14 de maio de 2014; as áreas científicas de Português, Matemática, Ciências Naturais e História e Geografia de Portugal e Expressões integram a área de docência e esta deve totalizar um mínimo de 125 créditos. É esta a diretiva seguida no ISEC Lisboa, bem como o cumprimento do disposto no artigo oitavo deste Decreto-Lei, a saber, “A formação na área de docência visa complementar, reforçar e aprofundar a formação académica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento” (p. 2821).

Na sequência da reorganização do sistema de graus e diplomas do ensino superior operado pelo Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, a Licenciatura em Educação Básica constitui a via de acesso aos mestrados de habilitação para docência na Educação Pré-Escolar e nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. O regime jurídico da habilitação profissional no âmbito destas etapas educativas veio a ser aprovado pelo Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. O mesmo visou “na delimitação dos domínios de habilitação para a docência (...) uma maior abrangência de níveis e ciclos de ensino” (Diário da República [DR], 38, I Série, 2007, p.1320), tendo o referido diploma

estabelecido, ainda, a habilitação para a docência como uma habilitação exclusivamente profissional. Os termos em que a titularidade dessa habilitação profissional passou a ser conferida, definiu o número de créditos em 180 para a licenciatura em Educação Básica. Este regime, posteriormente complementado pelo Decreto-Lei n.º 220/2009, de 8 de setembro, e pela Portaria n.º 1189/2010, de 17 de novembro, substituiu os modelos de formação então em vigor por um modelo sequencial, organizado em dois ciclos de estudos.

Atendendo a este desenvolvimento normativo, o decreto-lei n.º 43/2007, não obstante determinações legais posteriores, determinou, como condição de habilitação profissional para a docência na Educação Pré-escolar e no 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico, o grau de mestre e como condição indispensável de acesso ao mesmo a obtenção do grau de licenciado em Educação Básica (180 créditos), generalizando-se um modelo sequencial. Na sua base, relativa a esta primeira etapa de formação, a distribuição dos créditos é feita de acordo com quatro componentes de formação: (a) Formação na Área de Docência (FAD); (b) Formação Educacional Geral (FEG); (c) Didáticas específicas (DE); e (d) Iniciação à Prática Profissional (IPP).

Conforme as diretivas normativo-legais da tutela, cabe ao primeiro ciclo de formação, a licenciatura, assegurar uma formação de base conducente à obtenção de uma qualificação para a docência. O segundo ciclo de formação, o mestrado, deve constituir um complemento dessa formação, aprofundando a formação académica e incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento para o qual visa preparar. É de acordo com este enquadramento legal que o atual plano de estudos, conferente do grau de licenciado em Educação Básica, foi desenvolvido. Como referido, a unidade curricular *Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem* insere-se na área científica do Português. É uma unidade curricular semestral e comporta 6 ECTS, correspondendo estes a 132 horas letivas, das quais 49 horas são de contacto e 83 horas são atribuídas a trabalho autónomo dos alunos. De entre as 49 horas de contacto, 20 horas são atribuídas a aulas teóricas (T), 25 horas a aulas teórico-práticas (TP), e 4 horas a orientação tutorial (OT).

3. - Competências e Objetivos

De acordo com o plano de estudos, a unidade curricular de Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem está orientada para conferir, no âmbito da formação inicial para acesso aos mestrados de qualificação para a docência, conhecimentos na área do Português. Procura-se que os alunos desenvolvam competências relacionadas com a futura profissionalidade docente, que envolvem a aquisição de conhecimentos, a adoção de atitudes e a mobilização de capacidades para uma intervenção de qualidade em contextos educativos. Assim, proporcionam-se situações de aprendizagem que promovem a compreensão e aplicação de conhecimentos e práticas essenciais para a consolidação de aprendizagens futuras relacionadas com os processos de desenvolvimento da linguagem oral e escrita da língua Portuguesa, em idades precoces.

Competências:

1. Descrever a evolução do desenvolvimento da linguagem oral (desde o nascimento à idade escolar), com recurso à explicitação teórica e respetivos exemplos do comportamento linguístico das crianças;
2. Aplicar conhecimentos sobre a aquisição e o desenvolvimento da linguagem na interação com crianças, através da adoção de estratégias e utilização de recursos condutivos à sua otimização;
3. Mobilizar capacidades de análise e avaliação do desenvolvimento da linguagem, através da observação e registo de usos da linguagem em contextos educativos e familiares.

Objetivos

Os objetivos específicos a desenvolver pelos alunos, apresentados no Quadro 1, estão diretamente relacionados com os conteúdos programáticos e refletem as tarefas e atividades propostas para alcançar os objetivos da unidade curricular. O princípio adotado para a definição destas tarefas e atividades é o de promover a compreensão e aplicação dos conteúdos estudados e de assim facilitar a transferência de conhecimentos em situações de aprendizagem. Atendendo a que a apreensão de conceitos pelos alunos é facilitada quando o ensino é estruturado, optou-se pela utilização de um manual escolar. Estudos mostram que a utilização de um manual de qualidade apresenta as seguintes vantagens: 1) apresenta uma clara delimitação dos conteúdos, 2) um foco

específico em conceitos chave, 3) uma progressão coerente e 4) estimula e suporta a reflexão dos alunos (Oats, 2014; Wiliam, 2018). Assim, no programa desta unidade curricular, a maioria dos conteúdos abordados constam no livro de Sylviane Rigolet, *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem*, da Porto Editora, que será utilizado como um manual. O mesmo é de 2015 e aborda as fases de aquisição da linguagem e as suas respectivas características, destacando os conceitos chave. O estudo e a consulta deste livro são complementados pela consulta de outras fontes, nomeadamente no que respeita às teorias sobre a aquisição da linguagem.

Quadro 1

Objetivos a Desenvolver pelos Alunos no âmbito da Unidade Curricular de *Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem*

Rubricas	Competências
1. A linguagem 1.1. A linguagem como sistema de comunicação	Reconhecer as diferenças entre comunicação e linguagem.
	Identificar as áreas do cérebro responsáveis pelo processamento da linguagem.
	Identificar as especificidades da linguagem humana e as suas componentes.
1. 2. A Aquisição e desenvolvimento da linguagem	Compreender a distinção e complementaridade entre aquisição e aprendizagem.
	Reconhecer o caráter universal da predisposição natural para a aquisição da linguagem.
2. Teorias sobre a aquisição da linguagem oral	Reconhecer as características distintivas das 4 grandes teorias sobre a aquisição da linguagem.
	Identificar os teóricos associados a cada teoria.
	Relacionar exemplos do comportamento linguístico das crianças com cada uma das teorias.
	Reconhecer a noção de período crítico e distingui-la de período sensível.

3. Períodos Críticos na Aquisição de uma Língua Materna e de uma Segunda Língua	Compreender os conceitos e terminologia associados à aquisição e aprendizagem de uma língua materna e de uma segunda língua.
4. Estádios de desenvolvimento da linguagem nos primeiros anos de vida	Identificar as características da fase pré-linguística.
	Reconhecer o “discurso maternal” e a sua relação com o processamento fonológico monolíngue e bilingue durante o primeiro ano de vida.
	Identificar as características da fase linguística.
	Nomear dificuldades no desenvolvimento da linguagem, ao nível dos processos de simplificação fonológica.
	Saber avaliar o desenvolvimento da linguagem a nível morfossintático, semântico, sintático e pragmático.
	Compreender o desenvolvimento de capacidades narrativas no discurso infantil.
	Analisar os aspetos fonológicos, morfossintáticos, semânticos e pragmáticos característicos de cada estágio de desenvolvimento da linguagem até aos 5 anos.
5. O papel da socialização no desenvolvimento da linguagem	Compreender as características de um input de qualidade e a sua relação com o estatuto socioeconómico.
	Compreender como a leitura partilhada contribui para formar bons leitores.
	Mobilizar conhecimentos sobre o léxico próprio do texto literário, em álbuns ilustrados para a infância.
	Refletir sobre os distintos fatores envolvidos na promoção da leitura partilhada em diferentes contextos.
	Aplicar estratégias de leitura partilhada na didatização da leitura.
6. A Relação entre a Oralidade e a Escrita	Avaliar os conceitos precoces sobre a leitura e escrita.
	Reconhecer as fases de desenvolvimento da leitura e da escrita.
	Analisar o desenvolvimento da consciência fonológica.

	Compreender quais são os melhores preditores do sucesso na leitura.
--	---

Nota: Elaboração pela autora.

4. Rubricas programáticas

O programa da presente unidade curricular engloba 6 grandes temas, que se dividem em várias sub-rubricas abordadas em cada tema.

Introdução

1. A linguagem

1.1. A linguagem como sistema de comunicação

1.2. A Aquisição e desenvolvimento da linguagem

1.2.1 Os componentes da linguagem

1.2.1.1. A fonologia

1.2.1.2. A morfologia

1.2.1.3. A sintaxe

1.2.1.4. A semântica

1.2.1.5. A pragmática

2 . Teorias sobre a aquisição da linguagem oral

2.1. As teoria comportamentalista e inatista

2. 2. As teorias cognitivistas

2. 3. A teoria interacionista

2. 4. Perspetivas recentes

3. Períodos críticos na aquisição de uma língua materna e de uma segunda língua

3.1 Aquisição de uma língua materna

3.2. Aquisição de uma segunda língua

4. Estádios de desenvolvimento da linguagem nos primeiros anos de vida

4.1. A fase pré-linguística vocal

4.2. A fase pré-linguística verbal

4.3. A fase linguística

- 4.4. As capacidades narrativas das crianças
- 4.5. Síntese dos estádios de desenvolvimento dos 0-6 anos
 - 4.5.1. Dificuldades na aquisição e desenvolvimento da linguagem
 - 4.5.2. Avaliação do desenvolvimento linguístico
- 5. O papel da socialização no desenvolvimento da linguagem
 - 5.1. Características do *input* de qualidade dos 0-2 anos
 - 5.2. Características do *input* de qualidade dos 3-5 anos
 - 5.3. A Leitura partilhada: Contributos para o Sucesso na Leitura
 - 5.3.1. A Leitura partilhada em diferentes contextos
- 6. A Relação entre a Oralidade e a Escrita
 - 6.1. Aprender a ler
 - 6.2. O desenvolvimento da consciência fonológica
 - 6.3. A aquisição da linguagem e a aprendizagem da leitura

5. Métodos de ensino e de avaliação

Pretende-se privilegiar as metodologias que enfatizam a intervenção dos alunos, através de questões colocadas pela docente, da realização de exercícios, da análise e discussão de casos ou situações educativas (apresentadas em textos e/ou vídeos), em pequeno e/ou grande grupo, a par do recurso ao método expositivo. As aulas têm um carácter teórico e teórico-prático, recorrendo a métodos pedagógicos diretivos e não diretivos, no sentido de potenciar a aquisição das competências preconizadas pelos alunos. Deste modo, procura-se que estes compreendam os conteúdos e sejam capazes de os reconhecer, analisar e aplicar em situações de estágio. Os conteúdos programáticos são trabalhados no decorrer de 49 horas de contacto presencial em aula, às quais correspondem 20 horas de aulas teóricas (T), 25 horas de aulas teórico-práticas (TP) e 4 horas de orientação tutorial (OT). O total de 132 horas atribuídas a esta unidade curricular contempla, assim, 83 horas de trabalho autónomo do aluno.

As aulas propiciam a apropriação de conhecimentos através da implementação de momentos de avaliação formativa, nomeadamente através da aplicação de mini-testes na grande

maioria das aulas. A psicologia da aprendizagem diz-nos que a auto-avaliação leva a uma aprendizagem mais eficaz e que a prática de recuperação conduz ao fortalecimento da memória a longo prazo (Agarwal & Roediger, 2018). Não basta que os alunos releiam a matéria para consolidar aprendizagens, mas sim que exercitem a prática espaçada de recuperação do material transmitido em aula para a consolidarem em memória.

De igual modo, as metodologias adotadas incidem, em particular, na prática de recuperação a partir de processos de evocação livre, pois a investigação mostra que estes levam a uma melhor retenção e compreensão de conceitos (Weinstein, Madan & Sumeracki, 2018). Assim, os alunos são regularmente chamados a definir e explicar, através da escrita livre em situação de mini-teste, os conceitos chave aprendidos. Reproduzem, assim, os traços de memória que formaram e consolidam-na. Esta estratégia é facilitada pela utilização do manual escolar da Sylviane Rigolet, anteriormente referido, o qual tem a preocupação de guiar os alunos para atenderem aos conceitos chave, apresentando-os a negrito.

Esta ênfase na apropriação individual dos conteúdos programáticos é complementada por uma organização e gestão do tempo letivo e não letivo que contempla interações entre alunos e trabalhos em pares e/ou em grupo. Por exemplo, a utilização da estratégia *Think-Pair-Share* durante o tempo letivo proporciona momentos de partilha de informação entre pares de alunos. Esta estratégia dá tempo aos alunos para discutirem ideias entre si e evita que sejam sempre os mesmos alunos a responder às questões e desafios colocados, sem dar tempo aqueles que levam mais tempo a processar a informação a pensar nas respostas (Kaddora, 2013). Os trabalhos de grupo, por sua vez, possibilitam a consulta autónoma de fontes bibliográficas e a análise crítica da informação sobre um determinado tópico, para além de estimularem a colaboração entre pares.

Um aspeto relevante da prática desta docente diz respeito à monitorização da aprendizagem em regime de tutoria. Durante a elaboração dos trabalhos individuais e em grupo, é dado feedback regular aos alunos sobre o progresso dos mesmos e é dada oportunidade para revisões dos trabalhos apresentados. Os alunos recebem guiões para a apresentação de trabalhos orais e escritos que detalham a finalidade e os procedimentos a seguir, bem como o formato a seguir de acordo com as normas da American Psychological Association (APA). O ISEC Lisboa disponibiliza, para o efeito, o *Guia para a Elaboração de Trabalhos Escritos e Referências*

Bibliográficas (Normas APA, 7.ª Edição), publicado em 2021, e da autoria desta docente em colaboração com outras colegas. Paralelamente, são sempre apresentados aos alunos os critérios de avaliação para cada tarefa ou atividade. Por norma, e de acordo com orientações pedagógicas recentes, estes são sistematizados em forma de rubrica, contendo a mesma os parâmetros que são objeto de avaliação e a descrição dos seus respetivos níveis de desempenho (Fernandes, 2021).

Em relação aos momentos de avaliação sumativa em formato de teste ou exame de frequência, recorre-se ao uso de perguntas de escolha múltipla, questões abertas e de completamento de ideias. Enquanto as duas primeiras apelam mais ao reconhecimento da informação, as duas últimas convidam à análise e aplicação em contextos educacionais, o que permite aferir se os alunos conseguiram efetivamente transferir o conhecimento para novas situações. É de realçar que os alunos são chamados a participar ativamente na elaboração de possíveis questões a colocar no teste de frequência durante uma aula de revisões antes do mesmo ter lugar e que lhes é facultado um exemplo, um teste modelo, ficando ao seu dispor na plataforma educativa Moodle.

A plataforma Moodle é utilizada regularmente durante os períodos letivos. A mesma é organizada por tópicos que correspondem aos conteúdos programáticos e aos elementos de avaliação e inclui bibliografia adicional para consulta. Os *powerpoints* das aulas são regularmente carregados nesta plataforma e disponibilizadas pastas *Turnitin* para entrega dos trabalhos pelos alunos. Esta última ferramenta digital permite detetar plágio, a partir da aferição do grau de semelhança entre as fontes consultadas e a redação escrita dos alunos. De forma a facilitar a autoavaliação dos alunos, é-lhes dada a possibilidade de acederem ao relatório de semelhança e de poderem resubmeter os trabalhos, caso situações de plágio sejam detetadas.

Em suma, os métodos de ensino e aprendizagem seguidos colocam o aluno como agente ativo da sua aprendizagem, no sentido em que este participa ativamente nos processos de aprendizagem e é chamado a monitorizar a apropriação de conhecimentos e competências. O saber e o saber fazer estão interligados. De acordo com Naumescu (2008), consideramos que a competência é um conceito que integra "a capacidade para transferir capacidades e conhecimentos a situações e ambientes novos" (p. 5) e concordamos com Zabala e Arnau (2007)

quando afirmam que um ensino que privilegia apenas a memorização de conhecimentos não promove a capacidade de os mobilizar em situações e ambientes novos.

Por último, consideramos que tanto o trabalho desenvolvido em aula, como o trabalho autónomo dos alunos facilita o desenvolvimento integrado de conhecimentos, capacidades e atitudes. Isto é, os alunos ativam processos cognitivos necessários ao desenvolvimento de capacidades de mobilização de conhecimentos em novas situações. Através da realização de trabalhos autónomos, individuais e em grupo, desenvolvem também atitudes investigativas e perseveram em conjunto para atingir uma finalidade (83 horas de trabalho autónomo do aluno e 4 horas de orientação tutorial - OT). A perseverança e a construção pelo sujeito do sentido de auto-eficácia são geradores de aprendizagem, quando apoiados na apropriação de conhecimentos e na elaboração de trabalhos que podem ser objeto de melhoramento com base no feedback do docente (Alhadabi & Karpinski, 2020). Estes princípios orientam o processo de ensino e avaliação ao longo de todo o semestre letivo e estão patentes nos diferentes tipos de aulas e formas de avaliação.

Aulas teóricas

As metodologias utilizadas nas aulas teóricas incidem na explicação do carácter biológico da linguagem, das propriedades e características da mesma na espécie humana, na exposição das teorias explicativas da aquisição e desenvolvimento da linguagem e na análise dos estádios de desenvolvimento por faixa etária (0-6 anos). Para o efeito, utilizam-se apresentações dos conteúdos com recurso a *powerpoints*, bibliografia de apoio e vídeos de peritos nas respectivas áreas.

A exposição de conteúdos é acompanhada por questões que orientam os alunos e estabelecem uma ligação entre os seus conhecimentos prévios e a nova informação veiculada. Conhecimentos prévios insuficientes, erróneos ou simplesmente latentes, mas não ativados, podem constituir um obstáculo à aprendizagem. Mais precisamente, para que os alunos consigam compreender novos conceitos, devem ativar conhecimentos prévios relevantes e abandonar ideias erradas, bem como pensar em situações ou exemplos ilustrativos dos conceitos em análise (Ambrose & Lovett, 2014). Por esta razão, lançam-se perguntas do tipo, Como é que as crianças aprendem a falar? A exposição subsequente sobre como as diferentes

teorias respondem a esta questão estabelece uma ligação com as ideias expressas pelos alunos. As aulas teóricas contemplam sempre uma tarefa para a aplicação do conhecimento transmitido que convoca a participação ativa dos alunos; quer individual, a pares ou em grupo. O que as distingue das aulas de teor mais prático é o facto de, nestas últimas, os alunos terem de partilhar informação previamente recolhida por eles ou terem selecionado materiais para análise em sala de aula.

Oferecem-se ainda, durante as aulas teóricas, situações de leitura de textos e visualização de vídeos, listas da terminologia científica que os alunos desconhecem e selecionam-se previamente pontos chave para a compreensão de conteúdos audiovisuais. Sempre que os textos e vídeos apresentam conteúdos em língua estrangeira, são disponibilizadas previamente listas com tradução de terminologia e recorre-se à seleção de legendas em Português, sempre que estas estão disponíveis.

No sentido de facilitar a compreensão de novos conceitos, recorre-se à narração de histórias ou episódios, analogias e metáforas familiares. O recurso à forma narrativa de eventos e situações ilustrativos de determinados conceitos apoia-se na conceção de que a narração facilita a sua apreensão (Egan, 2018). Por exemplo, aquando da explicação das teorias sobre os *Períodos Críticos na Aquisição de uma Língua Materna e de uma Segunda Língua*, relatasse a história da *Genie*, a “criança selvagem” encontrada aos 13 anos a viver isolada de qualquer contacto com o mundo e que, por não receber qualquer input linguístico, nunca conseguiu adquirir a sua língua materna como uma nativa.

De igual modo, utilizam-se analogias e metáforas para facilitar a apreensão de noções chave, como seja a comparação entre as fases de aquisição e desenvolvimento da linguagem e as etapas de aquisição de habilidades motoras até aos 12 meses; primeiramente o bebé senta-se sozinho (6 meses), depois gatinha (9 meses) e depois adquire a marcha e começa a andar com 1 ano de idade. De modo semelhante, primeiro o bebé vocaliza sons universais (3-7 meses), depois vocaliza sons próprios da sua língua materna (8 meses) e aos 12 meses diz as suas primeiras palavras. Atenta-se ainda ao uso recorrente de expressões metafóricas conhecidas na literatura científica como ilustrativas de aquisições linguísticas marcantes. Tal ocorre quando se refere, por exemplo, que as crianças são aspiradores lexicais (Pinker, 1996).

Aulas teóricas-práticas

Para que os alunos possam adotar estratégias pedagógicas no âmbito da estimulação precoce da linguagem na primeira infância, considera-se imprescindível que compreendam os processos cognitivos envolvidos na aquisição da linguagem. O conhecimento das teorias behaviorista, inatista, construtivista e interacionista constituem elementos base sobre os quais conteúdos subsequentes relacionados com a prática pedagógica constituem objeto de estudo. Mais especificamente, numa primeira instância, o behaviorismo de Skinner, o construtivismo de Piaget e o inatismo de Chomsky, bem como os postulados dos interacionistas são abordados nas aulas teóricas. Seguidamente, nas aulas teórico-práticas, apresentam-se perspectivas recentes sobre o desenvolvimento da linguagem adotadas em estudos conduzidos por psicolinguistas, os quais mostram a interação entre o sujeito e o meio social que o rodeia. Esta componente é essencial para que os alunos reconheçam os aspetos universais na aquisição da linguagem e identifiquem os domínios da língua mais sujeitos à influência do meio social e cultural que rodeia as crianças.

Assim, as aulas teórico-práticas procuram aprofundar a ligação entre os conteúdos teóricos transmitidos e a sua relação com estímulos linguísticos em diferentes ambientes e contextos. Os alunos são chamados a realizar apresentações orais, a fazer exercícios, a interpretar exemplos práticos de discursos orais de crianças e a recolher dados, aplicando os conhecimentos adquiridos na elaboração, análise e interpretação dos mesmos. Para o efeito, disponibilizam-se orientações para a elaboração dos trabalhos e disponibilizam-se rubricas de avaliação dos mesmos. Estes trabalhos incidem sobre os conceitos chave que se afiguram nucleares para articular a teoria com a prática pedagógica, solicitando-se a apropriação do saber fazer conducente ao desenvolvimento da linguagem das crianças, desde a idade de creche até ao final do período pré-escolar. Por exemplo, solicita-se que os alunos selecionem um livro recomendado pelo Plano Nacional de Leitura e que utilizem, na sua leitura em aula, *traços supra-segmentais* e *paraverbais* para otimizar a compreensão da mensagem do texto de literatura para a infância.

A intervenção dos discentes em contextos educativos é, nesta fase de formação, de 40 horas de estágio, durante as quais os alunos observam e intervêm com supervisão dos orientadores de estágios e educadores cooperantes e se familiarizam com o projeto educativo da instituição onde são colocados. Este requisito torna possível que os alunos observem, registem e recolham dados relativos à utilização da linguagem oral e abordagem à escrita por educadores e crianças. A recolha e registo de dados pode também ocorrer no contexto laboral dos alunos, bem como a partir da observação e registo do discurso de crianças no seio familiar. Em qualquer um destes contextos, os alunos podem registrar e descrever, por exemplo, os *processos de simplificação fonológica* que estudam nas aulas.

Os trabalhos efetuados de acordo com os conteúdos abordados são objeto de apresentação nestas aulas teórico-práticas, procurando-se sempre estabelecer a sua relação com os conteúdos programáticos estudados.

Orientação tutorial

As aulas de orientação tutorial centram-se no desenvolvimento dos trabalhos de grupo dos alunos. Numa primeira instância, dão-se a conhecer ferramentas para pesquisa de referências bibliográficas através da consulta da biblioteca virtual do ISEC Lisboa. Exploram-se variadas bases de dados e agregadores que possibilitam e facilitam a seleção de informação fiável e recente sobre os tópicos dos trabalhos, como seja a consulta de artigos científicos a partir de sites de revistas indexadas, e da pesquisa no Google Académico, no Researchgate e no Education Resources Information Center (ERIC). Numa segunda instância, dão-se oportunidades para os alunos discutirem o progresso dos seus trabalhos, esclarecerem dúvidas sobre o registo de observações e se familiarizarem com a utilização das normas APA.

Apresentamos nos Quadros 2, 3 e 4 os materiais, as atividades e o tipo de tarefa que correspondem às várias rubricas e sub-rubricas programáticas de cada tipo de aula, bem como as referências bibliográficas que as sustentam e informam.

Quadro 2 (7 aulas)

Materiais, Atividades e Estratégias para as Aulas Teóricas

Rubricas e sub-rubricas	Material	Atividade	Tarefa
1. 1.1 1.2 1.2.1	<ul style="list-style-type: none"> - Powerpoint sobre a linguagem, as suas características e áreas de processamento cerebral. - Vídeo sobre comunicação animal: https://www.youtube.com/watch?v=PIE-vyKxF7M - 	Exposição dos conteúdos e visualização de vídeo.	<u>Em Grupo:</u> Discussão das diferenças entre comunicação e linguagem.
2. 2.1 2.2 2.3 2.4	<ul style="list-style-type: none"> - Powerpoint sobre as teorias da aquisição da linguagem. - Powerpoint sobre os componentes da linguagem e sobre a aquisição da linguagem como um processo biológico, marcado pelo instinto natural. - Visualização do vídeo “The linguistic genius of babies” de Patricia Kuhl: http://www.youtube.com/watch?v=G2XBIkHW954 	Exposição dos conteúdos e visualização de vídeo.	<u>A Pares:</u> Identificação das consoantes em Inglês e Mandarin (vídeo) e a sua correspondência em Português.
3. 3.1 3.2	<ul style="list-style-type: none"> - Powerpoint sobre períodos críticos na aquisição da linguagem. 	Exposição dos conteúdos.	<u>Individual:</u> Mini-teste sobre conceitos chave apresentados nos pontos 1 e 2.
4. 4.1 4.2	<ul style="list-style-type: none"> - Powerpoint sobre os estádios de desenvolvimento da linguagem. - Manual da Rigolet 	Exposição dos conteúdos e	<u>A Pares:</u> Identificação dos estádios de

4.3 4.4	<ul style="list-style-type: none"> - Vídeo sobre o <i>turn-taking</i> durante a fase pré-linguística verbal e posterior contingência verbal: https://developingchild.harvard.edu/resources/videos/three-core-concepts-in-early-development 	visualização de vídeo.	aquisição descritos no Manual da Rigolet.
4.5	<ul style="list-style-type: none"> - Powerpoint sobre os estádios de desenvolvimento da linguagem. - Manual da Rigolet. 	Exposição dos conteúdos.	<p><u>Individual:</u> Mini-teste sobre conceitos chave no âmbito dos pontos 3 e 4</p> <p><u>Em Grupo :</u> Construir 2 diálogos entre educador-criança que ilustram o princípio da Expansão Verbal-ZDP.</p>
5. 5.1 5.2 5.3	<ul style="list-style-type: none"> - Powerpoint sobre o papel da socialização no desenvolvimento da linguagem. 	Exposição dos conteúdos.	<p><u>Individual:</u> Mini-teste sobre conceitos chave no âmbito dos pontos 3 e 4.</p>
6. 6.1 6.2 6.3	<ul style="list-style-type: none"> - Powerpoint sobre literacia emergente - Conceitos Precoces sobre a leitura e a escrita - livros e Teste de Mary Clay. 	Exposição dos conteúdos e apresentação das	

		convenções de escrita em livros de literatura para a infância escritos em árabe e hebraico.	
--	--	---	--

Referências

- Brown, R. (1973). *A first language: The early stages*. Harvard University Press.
- Costa, J., & Santos, A. L. (2003). *A falar como os bebés: O desenvolvimento linguístico das crianças*. Caminho.
- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Ministério da Educação/ Direcção geral de inovação e Desenvolvimento curricular.
- Maher, J. & Groves, J. (1997). *Introducing Chomsky*. Totem Books.
- Piaget, J. (1995). *The language and thought of the child*. The World Publishing Company, Meridian Books.
- Rigolet, S. A. (2000). *Os três Ps (precoce, progressivo, positivo): Comunicação e linguagem para uma plena expressão*. Porto Editora.
- Rigolet, S. A. (2015). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem: Linhas de orientação para crianças até 6 anos*. Porto Editora.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. Appleton-Century-Crofts.
- Sim-Sim, I. (2017). Aquisição da linguagem: Um olhar retrospectivo sobre o percurso do conhecimento. In Maria João Freitas & Ana Lúcia Santos (Eds.), *Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português*, 3–31. Language Science Press.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Universidade Aberta.
- Snow, C. (2014). Input to interaction to instruction: Three key shifts in the history of child language research. *Journal of Child Language*, 41(S1), 117-123. doi:10.1017/S0305000914000294
- Terrace, H. S. (2019). *Why chimpanzees can't learn language and only humans can*. Columbia University Press.

Tijus, C. (2001). *Introdução à psicologia cognitiva*. Climepsi Editores.

Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. MIT Press.

Yoo, H., Bowman, D., & Oller, D. (2018). The Origin of Protoconversation: An Examination of Caregiver Responses to Cry and Speech-Like Vocalizations. *Frontiers in Psychology*, 9: 1510. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01510>

Quadro 3 (8 aulas)

Materiais, Atividades e Estratégias para as Aulas Teórico-Práticas

Rubricas e sub-rubricas	Material	Atividade	Tarefa
4.5.1	Manual da Rigolet (Simplificação fonológica)	Apresentação da tarefa em aula.	<u>Individual</u> : Recolha prévia de áudio de processos de simplificação fonológica de crianças entre os 2-4 anos (Rigolet, 2000) e respetiva apresentação em aula.
4.5.2	Manual da Rigolet (Cálculo do CME) Brown e Scliar-Cabral (Brown, 1973; Scliar-Cabral & Secco, 1994)	Apresentação da tarefa em aula.	<u>Individual</u> : Recolha prévia de enunciados verbais de crianças entre os 18 e os 36 meses e cálculo do Comprimento médio por enunciado (CME) e respetiva apresentação em aula.

4.5.2	Manual da Rigolet (Cálculo do índice de diversidade semântica)	Apresentação da tarefa em aula.	<u>Individual</u> : Recolha prévia de enunciados verbais de crianças entre os 2-4 anos e cálculo da diversidade semântica.
5 5.1	https://developingchild.harvard.edu/resources/videos/three-core-concepts-in-early-development Orientações Pedagógicas para a Creche	Apresentação da tarefa em aula.	<u>Em grupo</u> : Adaptação dos princípios enunciados no vídeo sobre contingência e ação dentro da ZDP <u>A Pares</u> : Análise das Orientações Pedagógicas para a Creche: Contingência verbal.
5.2	Livros de literatura para a infância recomendados pelo PNL.	Apresentação da tarefa em aula.	<u>A pares</u> : Recolha prévia de léxico de baixa frequência em livros de literatura para a infância (3-5 anos) e apresentação em aula de estratégias de explicitação do seu significado.
5.3 5.3.1	Manual da Rigolet Powerpoint	Apresentação da leitura em aula.	<u>Individual</u> : Leitura de um livro de literatura para a infância recomendado pelo PNL (3-5 anos), com recurso a traços

	Sugestões para a leitura (Araújo & Leite, 2001)		paraverbais e supra-segmentais e de acordo com princípios de leitura dialógica.
6.6.1	Powerpoint sobre literacia emergente. Clay, M. M. (2000). <i>Concepts About Print</i>	Apresentação e discussão das tarefas em aula.	<u>A pares:</u> Aplicação do teste <i>Stones</i> , de Marie Clay, para avaliar os conceitos precoces sobre a leitura e a escrita e proceder à sua cotação. <u>Individual:</u> Recolha prévia de artefatos de escrita nos ambientes de estágio (cartazes, etiquetas, legendas, etc.), de garatujas e escrita inventada e respetiva apresentação em aula.
6.6.2	Powerpoint sobre exercícios de consciência fonológica.	Resolução de exercícios em aula.	<u>Em grupo:</u> Classificação de consoantes e da estrutura interna das sílabas e respetiva aplicação a novas palavras e novos exercícios de manipulação fonémica.
<p>Referências</p> <p>Araújo, L. & Leite, S. (2021, outubro). <i>Sugestões para a Leitura de Histórias</i>. Iniciativa Educação.</p> <p>Biemiller, A., & Boote, C. (2006). An effective method for building meaning vocabulary in primary grades. <i>Journal of Educational Psychology</i>, 98(1), 44–62. https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.44</p>			

Brown, R. (1973). *A first language: The early stages*. Harvard University Press.

Clay, M. M. (2000). *Concepts About Print: What have children learned about printed language?* Heinemann.

Freitas, M. J. & Santos, A, L. (2001). *Contar (histórias de) sílabas: Descrição e implicações para o ensino do Português como língua materna*. Edições Colibri.

Gonçalves, F., P. Guerreiro & M. J. Freitas (2009). *O Conhecimento da Língua: Percursos de Desenvolvimento*. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Marques, A., Azevedo, A., Marques, L., Folque, M. A. & Araújo, S. (2024). *Orientações Pedagógicas para a Creche*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Plano Nacional de Leitura. (2011). <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/index1.php>

Rigolet, S. A. (2015). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem: Linhas de orientação para crianças até 6 anos*. Porto Editora.

Scliar-Cabral, L., & Secco, G. (1994). Evidence for bound morphemes in a Brazilian child's corpus, MLU 1.45 (pp. 87-96). In Faria, I., Freitas, M.J. (Org.), *First Lisbon Meeting of Child Language*. Associação Portuguesa de Linguística. Edições Colibri.

Soares, A. P., Medeiros, J. C., Simões, A., Machado, J., Costa, A., Iriarte, Á., de Almeida, J. J., Pinheiro, A. P., & Comesaña, M. (2014). ESCOLEX: A grade - level lexical database from European Portuguese elementary to middle school textbooks. *Behavior Research*, 46, 240-253.

Quadro 4 (2 aulas)

Materiais, Atividades e Estratégias para as Aulas de Orientação Tutorial

Rubricas e sub-rubricas	Material	Atividade	Tarefa
Todas: Escolha livre pelos alunos	Manual da Rigolet e textos de apoio no Moodle	Consulta do manual e textos de apoio para seleção do tema para o trabalho de grupo	Seleção dos elementos do grupo e definição do tema para o trabalho de grupo.

Todas: Escolha livre pelos alunos	Recursos físicos e online	Consulta de referências bibliográficas em diferentes bibliotecas, na biblioteca virtual do ISEC Lisboa, em sites de revistas e em agregadores	Em grupo, reunir e resumir 10-15 referências bibliográficas e apresentá-las em formato APA.
Rubrica selecionada pelos alunos	Texto dos alunos em construção	Dar exemplos de redação escrita e revisão textual	Em grupo, proceder à revisão do trabalho
Referências Bibliográficas			
Araújo, L., Brito, R. & Leite, S. (2020). <i>Guia para a elaboração de trabalhos escritos e de referências bibliográficas</i> . ISEC Lisboa: EdCPG.			

Orientações para o trabalho de grupo

Objetivo: O objetivo deste trabalho é a exploração de um tema relacionado com a área da aquisição e desenvolvimento da linguagem. De entre os possíveis temas, destacam-se os seguintes:

- Os Períodos Sensíveis na Aquisição da Linguagem
- A Avaliação da Linguagem Oral
- A Fase Logográfica da Leitura
- A Consciência Fonológica
- A Compreensão Oral da Leitura
- A Hora do Conto
- O Ensino do Léxico
- A Literacia Familiar

Desenvolvimento: O desenvolvimento do trabalho de grupo deve centrar-se numa exposição do tema, de acordo com a seguinte estrutura: 1) Introdução, 2) Desenvolvimento e 3) Conclusão. O resumo da literatura consultada deve contemplar uma análise crítica, mencionar a aplicabilidade

das ideias e/ou conceitos a contextos educativos e obedecer às normas APA de referência bibliográfica. A avaliação do trabalho foca os parâmetros descritos na seguinte rubrica.

Quadro 5

Rubrica de Avaliação do Trabalho de Grupo

	4	3	2	1
Apresentação do tema	O texto apresenta um desenvolvimento temático muito coerente e reflete uma análise e síntese das fontes consultadas muito bem fundamentadas	O texto apresenta um desenvolvimento temático coerente e reflete uma análise e síntese das fontes consultadas apropriadas	O texto apresenta um desenvolvimento temático pouco coerente e reflete uma análise e síntese das fontes consultadas pouco fundamentadas	O texto apresenta um desenvolvimento temático muito pouco coerente e reflete uma análise e síntese das fontes consultadas muito mal fundamentadas
Aplicabilidade e das ideias e/ou conceitos a contextos educativos	Refere vários exemplos diretamente relacionados com e ilustrativos de aspetos temáticos concretos	Refere alguns exemplos relacionados com e ilustrativos de aspetos temáticos	Refere poucos exemplos relacionados com e ilustrativos de aspetos temáticos trabalhados	Refere apenas 1 ou nenhum exemplo relacionados com e ilustrativos de aspetos temáticos trabalhados

<p>Estrutura e coesão</p>	<p>Organiza a escrita em parágrafos bem estruturados, usa conectores e organiza claramente as ideias.</p>	<p>No essencial, organiza a escrita em parágrafos estruturados, usa conectores e organiza as ideias.</p>	<p>Apresenta várias lacunas na escrita de parágrafos, na organização de ideias, no uso de conectores e na organização de ideias.</p>	<p>Apresenta muitas lacunas na escrita de parágrafos, na organização de ideias, no uso de conectores e na organização de ideias.</p>
<p>Uso da Língua</p>	<p>Usa a língua com correção: concordâncias verbais, anáfora, ortografia, pontuação e vocabulário.</p>	<p>No essencial, usa a língua com correção: concordâncias verbais, anáfora, ortografia, pontuação e vocabulário.</p>	<p>Revela algumas insuficiências no uso da língua; concordâncias verbais, anáfora, ortografia, pontuação e vocabulário.</p>	<p>Revela muitas insuficiências no uso da língua; concordâncias verbais, anáfora, ortografia, pontuação e vocabulário.</p>
<p>Extensão e Normas APA</p>	<p>Cumpre o requerido e segue integralmente as normas APA.</p>	<p>Fica apenas algumas palavras aquém da extensão requerida e apresenta algumas falhas normativas.</p>	<p>Fica aquém da extensão requerida e da aderência às normas APA.</p>	<p>Produz um texto de extensão muito reduzida, com inúmeras falhas normativas.</p>

Conceitos abordados nos minitestes

Balbuco reduplicado
Capital lexical
Comprimento Médio por Enunciado (CME)
Conceitos precoces sobre a leitura e a escrita
Consciência Fonológica
Discurso telegráfico
Ecolalia
Efeito Mateus
Explosão Linguística
Expansão verbal
Fase logográfica ou pré-alfabética da leitura
Fase alfabética
Fase ortográfica
Fonema
Fonética
Fonologia
Gaguez fisiológica
Garatuja
Grafema
Hipotaxe
Holófrase
Inatismo
Input
Jargão
Jogo simbólico
Leitura Logográfica
Leitura Partilhada
Literacia Emergente
Mediação da leitura

Morfema
Morfologia
Motherese
Palavras Funcionais
Parataxe
Processos de simplificação fonológica
Protoconversação
Registos escritos
Scaffolding
Semântica
Sintaxe
Traços paraverbais
Traços supra-segmentais
Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP)

Teste de Frequência

O teste de frequência incide sobre todas as rubricas programáticas e tem um peso de 60% na avaliação final dos alunos. A sua estrutura engloba 3 tipos de perguntas: 1) escolha múltipla; 2) resposta curta, e 3) desenvolvimento. Dá-se, de seguida, um exemplo de cada tipo de pergunta.

Escolha Múltipla

1. *Durante os primeiros 8 meses de vida, o bebé vai:*
 - a) Discriminar os sons e especializar-se na fonologia da sua língua materna.
 - b) Discriminar os sons e atender aos padrões fonológicos de qualquer língua.
 - c) Vai conseguir apenas discriminar a diferença entre consoantes oclusivas e fricativas.

d) Vai conseguir apenas discriminar a diferença entre consoantes oclusivas e líquidas ou ressonantes.

Resposta Curta

1. Identifique, dando exemplos, todos os processos de simplificação fonológica e todas as dificuldades de articulação de fonemas que se podem observar no discurso das crianças entre os 12 meses e os 5 anos de idade (2 valores).

Desenvolvimento

1. Explique como as teorias construtivistas suportam a ideia de que a interação social tem um papel importante no desenvolvimento da linguagem, atendendo às diferenças entre o construtivismo de Piaget e o sócio-construtivismo de Vygotsky.

PARTE II – DESENVOLVIMENTO DOS CONTEÚDOS

1. A Linguagem

1.1 A linguagem como Sistema de Comunicação

Um sistema linguístico tem características próprias, que diferem do sistema de comunicação utilizado por diferentes espécies de animais. É a capacidade de gerar um número infinito de combinações simbólicas arbitrárias e descontextualizadas que define a essência da linguagem humana. Embora possamos dizer que um cão está a comunicar quando ladra e que vários animais, como as abelhas ou os golfinhos, têm sistemas de comunicação complexos, as mensagens que transmitem são limitadas e só podem ser interpretadas atendendo ao contexto ou situação imediata. Estudos com animais mais próximos da espécie humana – os primatas - revelam que estes são capazes de manipular símbolos pictográficos e de comunicar através deles, mas as mensagens que transmitem não só estão ligadas à situação imediata como são limitadas e pouco

recursivas. Isto é, as suas mensagens não apresentam combinações novas dos símbolos aprendidos. Estas tentativas de ensinar primatas a comunicar através de um sistema de comunicação baseado em símbolos tornou possível aferir que estes não desenvolvem um sistema linguístico análogo ao da espécie humana (Terrace, 2019).

A investigação na área da evolução e anatomia cerebral tem realçado que a arquitetura do nosso cérebro se tem complexificado durante o processo evolutivo e que o que falta aos macacos e chimpanzés são os mecanismos cerebrais que permitiram à espécie humana desenvolver a linguagem (Gleason, 1989). Por exemplo, o cérebro de um chimpanzé, embora também apresente os hemisférios direito e esquerdo não só é mais pequeno do que o cérebro humano, como difere não áreas de processamento da linguagem análogas às do cérebro humano (Schoenemann, 2012). Neste último, as áreas centrais de Broca e de Wernicke, responsáveis pela linguagem e assim designadas pelos nomes dos médicos que as identificaram no século XIX, são maiores e contêm mais conexões entre si e entre elas e outras áreas do cérebro (Schoenemann, 2012). A título de exemplo, os primatas emitem vocalizações e estes sons que podem transmitir emoções, alertas ou chamamentos, são ativados numa área cerebral análoga à de Broca, mas as conexões entre esta área e a laringe são quase inexistentes (Schoenemann, 2012). Isso impede que haja o controle neuronal necessário para emitir sons parecidos com uma língua falada e que estes primatas não consigam adquirir um sistema linguístico.

Nos seres humanos, a fala é o ato motor que permite a transmissão de sons, que utilizamos para formar palavras e frases. Os movimentos que fazemos para falar requerem uma coordenação neuromuscular que possibilita a passagem do ar, com constrangimentos ou bloqueios (Siegler, 1998). A fala pode ser caracterizada quanto à articulação – produção de sons; quanto à ressonância – equilíbrio do fluxo aéreo entre o nariz e a boca; quanto à voz – vibração produzida pelas pregas vocais na laringe (<https://sptf.org.pt/portfolio-items/fala/>). As duas classes de sons existentes em todas as línguas, as consoantes e as vogais, são produzidas por tipos diferentes de bloqueio. Na produção de vogais, o bloqueio de ar ocorre nas cordas vocais, enquanto que na produção de consoantes o bloqueio ocorre na língua, nos dentes e nos lábios, para além de envolver as cordas vocais (Siegler, 1998).

O ser humano domina a fala e este ato motor, aliado à estrutura neural presente nas áreas de Wernicke e de Broca, torna possível a aquisição e produção da linguagem. Estas áreas cerebrais

responsáveis pela linguagem estão localizadas no hemisfério esquerdo; a área de Wernicke abarca o lobo temporal e é responsável pela compreensão da linguagem oral e escrita (reconhecimento de palavras). A área de Broca está localizada no lobo frontal e é responsável pela fala, pela capacidade de produzir o discurso oral (Ardila, Bernal & Rosselli, 2016 & Hickok, 2009). Os hemisférios esquerdo e direito comunicam entre si através do corpo caloso, um conjunto de fibras nervosas, e há capacidades associadas à linguagem que também emanam do hemisfério direito, nomeadamente a prosódia, a entoação que damos à fala (Posner & Raichle, 2001).

Uma pessoa que sofre um traumatismo craniano ou tem um acidente vascular cerebral pode ficar com dificuldades na compreensão da linguagem, se a área de Wernicke for afetada, e na expressão oral, se a área afetada for a de Broca (Schoenemann, 2012). Estas afasias (perdas ou perturbações na capacidade de falar ou de compreender o discurso oral) podem resultar de traumatismos noutras áreas, não sendo exclusivas das áreas de Broca e de Wernicke (Posner & Raichle, 2001; Schoenemann, 2012).

Em suma, a linguagem oral distingue-nos dos outros animais; é própria da espécie humana e tem uma base biológica com características específicas (Morais, 2012). Apresenta três características básicas que a distinguem de outros sistemas de comunicação utilizados por animais (Hurford, 2004): (1) é produtiva, pois permite a formação de frases com recombinações de elementos de forma a podermos enunciar ideias que nunca antes foram expressas; (2) é simbólica, pois permite-nos representar ideias, objetos e acontecimentos presentes, passados e futuros e (3) é descontextualizada, pois as mensagens não precisam de se reportar ao contexto ou situação imediata para serem entendidas (Maher & Groves, 1997; Posner & Raichle, 2001). Estas características assumem especial relevância na aquisição de uma língua materna, um processo natural que não requer um ensino formal.

1.2. A Aquisição e o Desenvolvimento da Linguagem

Nas palavras de Chomsky (1959), ninguém é ensinado a falar, não há forma de impedir que uma criança adquira uma língua, bastando-lhe para tal ter exposição à sua comunidade linguística. A aquisição da linguagem é: "um processo de apropriação subconsciente de um sistema linguístico, via exposição, sem que para tal seja necessário um mecanismo formal de ensino" (Sim-

Sim, 1995, p. 200). A aprendizagem da linguagem escrita, pelo contrário, requer um mecanismo formal de ensino. Não basta a exposição a material escrito no meio ambiente para aprendermos a ler e a escrever. A evidência científica desde há décadas refuta a ideia de que aprender a ler é um processo natural. Como afirma Stanovitch (1994), a ideia de que aprender a ler é como aprender a falar não é aceite por linguistas, nem psicólogos. Neste sentido, aquisição e aprendizagem são conceitos que remetem para processos cognitivos diferentes.

A noção de aquisição está ligada à ideia de uma aptidão inata. Os bebés adquirem a marcha, porque estão pré-programados para andar e mais tarde aprendem a andar de bicicleta, habilidade esta que requer a apropriação e consciencialização dos atos motores que possibilitam essa aprendizagem (Sim-Sim, 1998). A linguagem é adquirida, e não aprendida, no sentido em que no final da primeira infância (7 anos) as crianças dominam as estruturas básicas da sua língua materna e conseguem comunicar através dela, sem se aperceberem das regras subjacentes à produção linguística (López, 2012).

O cérebro humano está preparado para esta aquisição e o domínio progressivo da linguagem oral ocorre de acordo com estádios ou etapas de desenvolvimento previsíveis e universais. No entanto, a variação na quantidade e na qualidade do *input* influencia o desenvolvimento das competências linguísticas das crianças. Isto é, o desenvolvimento da aptidão natural, biologicamente programada, para adquirir a linguagem não se pode dissociar das experiências vividas no ambiente familiar (Hart & Risley, 1995) e na educação pré-escolar (Beck, McKeown, 2007; Dickinson, & Porche, 2011). Por exemplo, a diversidade lexical, ou o número de palavras novas que uma criança de 3 anos ouve influencia o seu conhecimento vocabular (Golinkoff et al., 2018). Quanto mais palavras ouvir, maior probabilidade tem de aumentar o seu conhecimento vocabular, por exemplo, de compreender significados e de vir a conseguir exprimir-se utilizando uma variedade de palavras no seu discurso (utilizar adjetivos diversos, como bonito, lindo, fantástico).

Assim, quando utilizamos a designação *desenvolvimento da linguagem* referimo-nos às alterações no conhecimento da língua que ocorrem no indivíduo como resultado da sua interação com o meio (Sim-Sim, 1998). Neste sentido, a aquisição da linguagem ocorre de acordo com estádios previsíveis, mas há variações individuais no desenvolvimento da linguagem e variações no domínio dos vários componentes da linguagem.

1.2.1 *Os Componentes da Linguagem*

A compreensão do processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem requer o conhecimento dos componentes da linguagem humana, pois comunicar através da fala pressupõe o seu domínio. Assim, este conhecimento torna possível compreender e aferir a progressão que as crianças fazem no domínio destes componentes durante os primeiros anos de vida e detetar dificuldades ou atrasos de desenvolvimento. A linguagem engloba 5 componentes ou subsistemas: a **fonologia**, a **morfologia**, a **sintaxe**, a **semântica** e a **pragmática** (Siegler, 1998).

1.2.1.1 *A Fonologia e a Fonética*

A **fonologia** é o estudo dos fonemas de uma língua e das regras subjacentes à sua combinação para formar palavras. Um fonema é a unidade de som mais pequena que serve para distinguir significados. Em Português, as palavras *lata* e *pata* apresentam consoantes diferentes em posição de ataque na sílaba e estes fonemas mudam o significado das palavras. O conhecimento fonológico de uma língua permite-nos reconhecer quais as combinações possíveis e quais as impossíveis. A palavra *bebé* faz parte do léxico do Português, enquanto que a palavra *pepé* não faz mas poderia fazer porque tem uma combinação de consoantes aceitável na nossa língua. Já a palavra inglesa *stroop*, não poderia existir em português, porque não obedece às regras fonotáticas da nossa língua. A língua portuguesa não tem encontros consonantais do tipo *str*.

Enquanto que a **fonologia** estuda a forma como os fonemas (sons) se organizam numa língua, a **fonética** analisa a forma como o som é produzido pelo nosso aparelho fonador (fisiologia e acústica). Cada língua tem um conjunto de sons que correspondem a fonemas específicos. A **fonética** estuda esta relação e descreve a forma de articulação de sons e as suas propriedades acústicas. O som do fonema /ch/ em Português, por exemplo, tem variações nas palavras *chuva*, *bruxa*, devido à posição que ocupa nas palavras. No entanto, todas estas variações acústicas representam o mesmo fonema /ch/.

1.2.1.2. *A Morfologia*

Um **morfema** é uma unidade mínima de sentido. Há palavras que só têm um **morfema** e palavras que têm dois ou mais **morfemas**. A palavra *desconfortável* tem dois **morfemas** que correspondem ao prefixo *des* que significa negação, e à palavra *confortável*. A utilização deste

prefixo possibilita a derivação de outras palavras com sentidos idênticos, já que – *des* indica sempre a negação da palavra que se lhe segue, como em *desfavorável* ou *inimaginável*. As palavras que obedecem a regras de flexão verbal, de género e de número, têm **morfemas** que marcam essas regras. Por exemplo, em *fazemos* o /s/ no final assinala o plural deste verbo na primeira pessoa do plural. Já em Inglês, ao contrário de muitas outras línguas, um verbo na terceira pessoa do singular acaba normalmente em /s/. Assim, o /s/ em *eats* corresponde à flexão verbal para a terceira pessoa do singular e o /s/ em *flowers* tem a função de assinalar o plural.

1.2.1.3. *A Sintaxe*

A **sintaxe** é o sistema de regras para combinar ou ordenar as palavras em frases e orações e para transformar essas frases noutros tipos de frases. A famosa frase de Chomsky (1959) *Sleepless green ideas sleep furiously* ou as *As ideias verdes com insónia dormem furiosamente* mostra como o sistema sintático obedece a regras combinatórias próprias e independentes de constrangimentos semânticos ou de sentido. A não ser em sentido figurativo, a frase de Chomsky não faz qualquer sentido, mas está correta do ponto de vista da sua estrutura sintática. Um falante de uma língua materna sabe, inconscientemente, quais as regras para combinar elementos numa frase, sem nunca ter estudado regras sintáticas. Sabe reconhecer que os mesmos elementos da famosa frase de Chomsky (1959) não se podem ordenar da seguinte forma: *Com verdes insónia ideias as furiosamente dormem*. A **sintaxe**, ao contrário do conceito prescritivo de gramática, descreve as regras que governam a combinação de palavras numa língua.

1.2.1.4. *A Semântica*

A semântica estuda o significado das palavras, de frases e de orações. A semântica está relacionada com a **sintaxe** mas, como vimos nos exemplos anteriores, a análise sintática é insuficiente para explicar o significado que frases e palavras assumem num determinado contexto. A frase de Chomsky só pode ter significado quando usada num sentido poético. Isto acontece porque as palavras têm conotações que suplementam ou alteram o seu sentido denotativo e podem ser usadas para significar coisas diferentes em contextos diferentes. Os linguistas preferem utilizar o termo léxico para se referirem ao vocabulário de uma língua, porque a mesma palavra pode ter sentidos diferentes. Por exemplo, a palavra *rio* em português pode referir-se a um curso de água,

bem como ao ato de rir. A mesma palavra corresponde a dois lexemas com sentidos diferentes. A um lexema podem ainda corresponder um conjunto de palavras de mesma classe morfológica, como cantor, cantora, cantores e cantoras, cuja flexão indica o gênero e o número.

1.2.1.5 A *Pragmática*

A pragmática estuda o uso da linguagem em contextos sociais. Está ligada ao conceito de competência linguística proposto por Dell Hymes (1972). A competência linguística, adquirida através de experiências sociais, permite aos falantes de uma língua saber como expressar as suas intenções e determinar as intenções comunicativas dos interlocutores. A pergunta: *Podemos começar?* pode querer indicar que o professor está à espera que os alunos façam silêncio para começar a aula. A pergunta exprime essa intenção comunicativa e pede a mudança comportamental como resposta, que pode ou não ser acompanhada da resposta linguística “sim”. A importância da utilização das formas aceites socialmente revela-se em português quando, por exemplo, tratamos uma pessoa mais velha ou um desconhecido por *você*. Por convenção, esta forma é a socialmente aceite, sendo a utilização do *tu* inaceitável.

2. Teorias sobre a Aquisição da Linguagem

Nos seus livros, *The Language Instinct* e *Words and Rules*, Steven Pinker (2007; 2011) refere que a aquisição da linguagem é sustentada por um instinto natural para identificar referentes e atribuir significado aos mesmos. Atendendo a que a relação entre um referente ou signo linguístico e o seu significado é arbitrária (Saussure, 1916), a tarefa das crianças é exigente, pois têm de aprender a relacionar o sinal acústico ao seu significado. É uma convenção social que a palavra *mar* designe uma massa de água salgada.

Assim, a aprendizagem de palavras e das regras de combinação das mesmas para formar frases é um instinto humano potenciado pela experiência social (Pinker, 1996; 2011). Investigações recentes com bebés têm reforçado essa ideia e mostrado que a interação social tem influência na aprendizagem de uma língua materna (Golinkoff et al., 2015). Desde cedo, as crianças procuram decifrar as intenções comunicativas das pessoas com quem interagem, partilhar com elas o mesmo campo de visão e imitar o que ouvem (Kuhl, 2011). Vários estudos mostram que os adultos oferecem pistas referenciais que facilitam a aprendizagem e que os bebés durante o

1.º ano de vida compreendem e retêm mais vocabulário quando interagem com pessoas do que quando vêem televisão. Por exemplo, o facto de as crianças seguirem o olhar dos adultos quando estes nomeiam os desenhos de um livro ou um brinquedo ajuda-os a segmentar o discurso e a aprender palavras novas (McDonough et al., 2006; Kuhl, 2004). Esta aprendizagem, por sua vez, é otimizada a partir da interação social sobre temas em que as crianças estão interessadas (Dickinson et al., 2012). As principais teorias no âmbito da linguística e da psicologia que explicam a aquisição e o desenvolvimento da linguagem atribuem um papel e um peso diferente ao meio ambiente, ao instinto ou à capacidade inata para adquirirmos uma língua e à relação entre estes dois aspetos: O que é geneticamente determinado e o que resulta da experiência, ou da exposição ao meio ambiente.

2.1. *As Teorias Comportamentalista e Inatista*

A teoria behaviorista, ou comportamentalista do psicólogo Burrhus F. Skinner (1904-90) postulava que as crianças aprendiam a falar através de um processo de estímulo-resposta baseado, precisamente, na imitação da linguagem dos adultos (Maher e Groves, 1997). O reforço de um determinado comportamento verbal resultaria na repetição desse comportamento em ocasiões futuras. Assim, uma criança ao aprender que sempre que diz *papa*, lhe dão comida, vai repetir essa palavra para obter o que deseja, começando deste modo a apropriar-se do carácter simbólico da linguagem – a um referente corresponde um signo linguístico. No entanto, Chomsky (1959) mostrou que esta teoria da aquisição da linguagem é redutora e incapaz de explicar a complexidade dos comportamentos linguísticos das crianças. Não é plausível a explicação de que as crianças aprendem uma língua apenas a partir de associações estímulo-resposta, pois isso não deixa espaço para a criatividade que observamos no discurso das crianças.

Na verdade, as crianças dizem palavras e frases que nunca ouviram antes como modelos fornecidos pelos adultos. Por exemplo, é comum as crianças portuguesas de dois anos dizerem *eu fazi*. Com certeza que nunca ouviram esse erro, mas cometem-no porque fazem uma **generalização abusiva** da regra para formar o pretérito perfeito, a qual funciona bem para verbos regulares (Costa e Santos, 2003; Marcus et al., 1992). Este exemplo, bem como a capacidade que as crianças têm de produzir frases que nunca ouviram, mas que não violam regras gramaticais da sua língua materna, mostra que há uma predisposição genética inata que serve de suporte à aquisição da linguagem.

Assim, a teoria inatista do linguista Noam Chomsky (1959), que postula o caráter inato da aquisição da linguagem, tem um melhor poder explicativo do comportamento linguístico das crianças do que a teoria comportamentalista. Desde os anos 60, e como resultado da sua teoria linguística conhecida como *Gramática Universal*, várias investigações têm comprovado que as crianças não nascem *tabulas rasas*, nem tão pouco se limitam a imitar os modelos linguísticos que ouvem. O universalismo rege-se por regras próprias da *gramática transformacional generativa* que a teoria de Chomsky propõe para explicar o comportamento linguístico (Tijus, 2001).

Mais precisamente, a teoria de Chomsky postula que nascemos com um mecanismo ou *dispositivo de aquisição da linguagem* com uma estrutura universal, que todas línguas do mundo partilham elementos comuns, ou seja, que existem parâmetros linguísticos universais. Todas as línguas do mundo têm sujeito, verbo e objeto, mas podem diferir quanto aos parâmetros que regem a sua utilização. Em Português e em Inglês a ordem das palavras na frase é sujeito, verbo e objeto (SVO), enquanto que em Japonês é sujeito, objeto e verbo (SOV). Esse *dispositivo de aquisição da linguagem* permite ao ser humano apropriar-se, instintivamente, dos parâmetros da linguagem que ouve num curto espaço de tempo e mediante um *input* de baixa qualidade (Sim-Sim, 2017). Ou seja, perante estímulos linguísticos que não incluem todas as combinações possíveis de formação de frases. Segundo Chomsky (1959), esse *input* de baixa qualidade é suficiente para as crianças adquirirem a linguagem porque a nossa mente funciona segundo as regras da *gramática transformacional generativa*, as quais operam de acordo com transformações das estruturas sintáticas de uma língua. Mesmo crianças que têm déficit cognitivo conseguem desenvolver a linguagem e utilizar linguagem gramaticalmente correta (Curtiss, 1977), o que suporta a ideia de que existe um mecanismo próprio de aquisição da linguagem.

Para produzirmos uma frase gramaticalmente correta, não nos basta agrupar a informação palavra a palavra, mas sim atender a sintagmas, ou grupos de palavras que têm uma função gramatical específica. Por exemplo, e de acordo com a gramática generativa de Chomsky (1959), a interrogativa aberta “Onde é que a Maria está?” obedece à seguinte estrutura sintagmática: advérbio interrogativo (onde) + é que (partícula enfática + artigo e nome (a Maria) + verbo (está). Nesta frase, o nome aparece antes do verbo, enquanto que na frase “Onde está a Maria?” o verbo aparece antes do nome. Uma criança de 3 ou 4 anos adquire naturalmente a noção de que, quando utiliza a partícula enfática, o verbo deve aparecer a seguir ao nome, produzindo uma frase gramaticalmente correta. Isto é, uma criança usa corretamente os elementos sintáticos. Não produz

frases juntando constituintes interrogativos aleatoriamente, como “Onde a Maria está é que“, assim como não diz “Quem falou a Maria com”, em vez de “Com quem falou a Maria? (Lobo & Soares-Jesel, 2017).

Uma predisposição inata para a aquisição da linguagem tem de estar presente para uma criança ser capaz de extrair do *input* que recebe a informação relevante. As crianças compreendem e produzem corretamente classes de palavras e o que torna isso possível é a sua capacidade inata para entender que é a ordem das palavras na frase que governa a classe das mesmas. Por exemplo, entendem a frase “O Pássaro come o Monstro” corretamente e rejeitam o sentido oposto, “O Monstro come o Pássaro”, ao visualizarem uma imagem que representa a ação correspondente à frase que ouvem (Hirsh-Pasek & Golinkoff, 1996). Esta descoberta mostra que bebês de 13 meses usam o seu conhecimento de uma regra básica da **sintaxe** – a ordem das palavras na frase dita o seu significado. A compreensão das palavras, aliada à compreensão de que alguém está a fazer algo a outrem, a partir da ordem dessas palavras na frase, faz com que as crianças se apropriem da estrutura sintática da linguagem (Hollich et al., 2000).

Em suma, a teoria inatista postula que é a arquitetura neurológica presente na espécie humana, a qual tem estruturas próprias, preformadas, que possibilita a representação de unidades linguísticas. O *input* recebido do meio ambiente encaixa nesta arquitetura fazendo com que as crianças desenvolvam a sua língua materna (Hirsh-Pasek e Golinkoff, 1996).

No entanto, a investigação não foi ainda capaz de identificar ou localizar uma área específica associada a um *dispositivo de aquisição da linguagem*. De igual modo, embora a investigação tenha mostrado que podemos encontrar estruturas gramaticais comuns a várias línguas, não se conseguiu ainda provar o carácter universal, ou que todas as línguas do mundo têm estruturas comuns.

Em síntese, a teoria inatista de Chomsky (1959) postula que nascemos predispostos a adquirir a linguagem e essa aquisição ocorre sem esforço aparente e de forma natural, processo este que tem paralelo com outras áreas do desenvolvimento humano. Assim como todas as crianças começam por se sentar, para depois gatinhar e finalmente andar, todas as crianças do mundo, independentemente da língua materna que falam, passam pelos mesmos estádios previsíveis de desenvolvimento linguístico (Sim-Sim, 1998). Embora nem todas atinjam o mesmo estágio exatamente na mesma idade, a ordem de aquisição é idêntica (Dabrowska, 2015). Como afirma Pinker (2007), os seres humanos nascem com um instinto natural para adquirirem a linguagem.

Essa aquisição é modulada pelo *input*, ou seja, pelos estímulos linguísticos que as crianças recebem do seu meio ambiente, mas a predisposição inata para a aquisição da linguagem é inquestionável.

2. 2. *As Teorias Cognitivistas*

Na perspectiva cognitivista de Piaget (1995), as capacidades cognitivas determinam a aquisição da linguagem. As crianças desenvolvem as suas capacidades de percepção da fala e de raciocínio sobre o *input* que recebem e formam hipóteses sobre o significado daquilo que ouvem. Para Piaget (1995), a aquisição da linguagem assenta, num primeiro momento, em mecanismos sensorio-motores e são as capacidades cognitivas gerais que determinam a aquisição da linguagem. O sistema cognitivo regula as interações e possibilita a construção de conhecimento de acordo com estádios de desenvolvimento cognitivo. Assim, de acordo com o construtivismo de Piaget (1995), uma criança que ainda não tem a noção de permanência do objeto, que julga que uma bola deixou de existir quando cai debaixo de um sofá, por exemplo, não seria capaz de compreender o sentido das palavras a *bola desapareceu*. Hoje sabemos que esta noção está ultrapassada, que as crianças de apenas meses de idade já têm a noção de permanência do objeto (Siegler, 1998), e que o desenvolvimento cognitivo não determina completamente a aquisição da linguagem. A cognição, ou o conjunto de processos psicológicos usados no pensamento, e a linguagem interrelacionam-se e influenciam-se mutuamente.

O construtivismo social de Vygotsky (1986), também designado por corrente ecológica (Tijus, 2001), postula uma relação inversa entre cognição e linguagem. Na perspectiva de Vygotsky (1986), um psicólogo que desenvolveu o seu trabalho nas primeiras décadas do século XX, a interação social é o grande impulsionador da aquisição da linguagem (Fontes & Freixo, 2004). A linguagem exteriorizada que a criança adquire através das relações sociais interioriza-se, o que permite que o pensamento se desenvolva. Vários estudos, no âmbito da aquisição e desenvolvimento da linguagem, mostram que as crianças usam formas linguísticas sem dominarem as relações lógicas subjacentes à sua utilização (Siegler, 1998). Por exemplo, podem usar palavras como “recordo” “distante” ou expressões “É a vida” para manter uma conversa, sem saber exatamente o que querem dizer. No **jogo simbólico**, pode imitar o discurso de um médico e utilizar vocabulário como “receita”, “dose”, sem conhecer o seu significado. Progressivamente, o próprio

uso da linguagem em diversos contextos de interação social faz com que as crianças desenvolvam o conhecimento dos significados das palavras.

Para Vygotsky (1986), o modelo linguístico que o adulto fornece assume grande relevância, uma vez que suporta o desenvolvimento linguístico da criança. Este psicólogo referia-se a esta noção como *Scaffolding*, ou andaime. Tal como um andaime suporta a construção de uma casa, a linguagem do adulto suporta a construção da linguagem durante a infância. Deste modo, um *scaffold* consiste numa ajuda ou suporte dado pelo adulto para que a criança atinja um nível de desenvolvimento acima do nível em que se encontra. Segundo Vygotsky (1986), este suporte deve ser gradual e operar dentro da chamada **Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP**. Ou seja, o modelo fornecido pelo adulto deve ser ligeiramente acima do que a criança sabe e consegue fazer sozinha. Assim, quando uma criança nomeia o objeto bola, o adulto passa a descrevê-la nomeando a sua cor e tamanho, por exemplo (Vygotsky, 1986).

2.3. A Teoria Interacionista

Jerome Bruner, outro cognitivista social, desenvolveu a sua teoria do crescimento cognitivo na década de 1960 e, à semelhança de Vygotsky (1986), a mesma privilegia os fatores ambientais e experienciais. Bruner (1978) disseminou a noção de *scaffolding* e sugeriu que o desenvolvimento cognitivo é fortemente condicionado por fatores interpessoais e não intrapessoais (Bruner, 1983).

É disso exemplo a sua ideia do LASS (Language Acquisition Support System), ou Sistema de Apoio de Aquisição de Linguagem. O LASS refere-se à importância da rede de apoio social da criança, que funciona em conjunto com mecanismos inatos para encorajar ou suprimir o desenvolvimento da linguagem. Durante a infância, e em particular durante os anos de rápida aquisição da linguagem (entre os 2-5 anos), as diferenças no LASS explicam as diferenças na aquisição da linguagem, de acordo com o modelo de Bruner (1978).

O LASS de Bruner (1978) assume assim uma dimensão muito diferente daquela avançada por Chomsky quanto ao LAD, ou Dispositivo de Aquisição de Linguagem. Enquanto que o primeiro foca o interpessoal - as interações sociais - o segundo foca o intrapessoal, a predisposição inata para adquirir a linguagem. De igual modo, Bruner (1996) rejeita a ideia de Piaget (1995) que os estágios de desenvolvimento cognitivo determinam o que é possível uma criança aprender e

afirma que qualquer coisa pode ser ensinada em qualquer idade. Tudo depende da forma como o adulto fornece o andaime ou suporte e se este está dentro da **ZDP** (Bruner, 1983).

Seguindo esta orientação interacionista, Catherine Snow, tem avançado noções importantes sobre o papel da interação entre adultos e crianças. Primeiro, as interações marcadas por repetições, clarificação de ambiguidades e expansões ou extensões verbais suportam a aquisição da linguagem (Snow, 2014). Estudos mostram que repetições da mesma palavra captam a atenção das crianças para o seu referente, levando à sua compreensão das mesmas e à posterior capacidade de expressão oral. Observações várias têm também mostrado que os adultos oferecem pistas, através do olhar, de gestos e da ênfase que dão às palavras, que servem para as crianças desambiguarem sentidos e que, ao completarem frases iniciadas pelas crianças e oferecendo explicações sobre as mesmas estão a contribuir para a aquisição da linguagem. A investigação tem, ainda, demonstrado que quanto mais vocabulário e estruturas sintáticas diversificadas os adultos usam, maior vai ser o **capital lexical** das crianças e melhor a sua compreensão de frases (Pan et al., 2005). Assim, podemos concluir que tanto a quantidade como a qualidade do *input* dirigido a crianças e as respostas dos adultos às suas formas de comunicação fazem a diferença (Snow, 2014).

Vários investigadores na área da psicolinguística chamam a atenção para o facto de que, de uma forma ou de outra, todas as teorias pressupõem uma interação entre o meio envolvente e a arquitetura cerebral inata, ou entre o que é geneticamente inato e os contextos ambientais (Hollick, Tucker & Hirsh-Pasek, 2000). Isto porque sem estímulos linguísticos, sem *input*, as crianças não adquirem a linguagem, e todas as teorias consideram o seu papel. O dualismo, na comunidade científica, é entre uma visão de “dentro para fora”, ou de “fora para dentro” (Hirsh-Pasek, 2000). Há quem considere que, à nascença, o ser humano possui estruturas e representações pré-formadas que servem para interpretar e mapear a informação que recebem do meio ambiente. Por outro lado, há quem considere que a riqueza do *input*, a nível gramatical, semântico e fonológico, bem como a orientação funcional e pragmática do discurso dirigido às crianças, é suficiente para que consigam deduzir regras gramaticais de utilização de uma língua (Hirsh-Pasek, 2000).

2.4. *Perspectivas Recentes*

Ainda que não seja unânime na comunidade científica a existência de um mecanismo ou dispositivo inato para a aquisição da linguagem, é consensual a ideia que cérebro humano está equipado para processar a linguagem de forma natural. Como afirma Patricia Kuhl (2010), a descoberta da linguagem é inata, no sentido em que é facilmente perceptível para as crianças. Elas adquirem a **fonética** e as regras gramaticais da sua língua materna muito rapidamente, porque têm uma predisposição inata para a aquisição da linguagem. Isto é, possuem à nascença mecanismos de percepção de estímulos, nomeadamente auditivos, que potenciam uma rápida descoberta de como funciona o sistema linguístico da língua falada na sua comunidade. Assim, é possível dizermos que as crianças descobrem a linguagem de forma inata e previsível ao longo dos primeiros anos de vida (Kuhl, 2000). Por isso, é possível traçar etapas previsíveis no desenvolvimento da linguagem, a nível fonológico, morfológico, semântico, sintático e pragmático.

De acordo com Pinker (1998) à medida que o bebé cresce, o *input* é responsável pelo desenvolvimento de duas habilidades linguísticas essenciais: a aprendizagem de *palavras* e a geração de *regras* (Pinker, 1998). O *input* linguístico vai constituir a matéria prima que possibilita o desenvolvimento destes componentes. A exposição repetida a determinadas palavras e frases leva à memorização das mesmas e a aptidão inata para processar a linguagem possibilita a geração de regras para a produção oral, sem que haja ensino explícito. Contudo, as formas irregulares, desde os plurais às flexões verbais irregulares, são apreendidas através da sua memorização muito antes das crianças saberem regras gramaticais e conseguem refletir sobre o funcionamento da língua (Dickinson et al., 2012; Pinker, 1998). Assim, tal como Skinner (1957) avançou, a memória desenvolvida a partir da repetição de estímulos pode explicar parcialmente o comportamento linguístico das crianças. De igual modo, resulta evidente que a exposição a uma comunidade linguística é necessária para que a linguagem se desenvolva.

Ibbotson (2022) realça que as teorias de aquisição da linguagem refletem diferenças quanto à contribuição do que é inato e do que é apreendido do meio ambiente. Refere ainda que a emergência do conhecimento linguístico está intimamente ligado ao desenvolvimento cognitivo, o que explica que crianças entre os 18 e os 24 meses compreendam bem verbos de ação e não

verbos abstratos. De igual modo, nestas idades o foco da atenção das crianças em ações que lhes interessam guia a sua aquisição dos verbos que as ilustram (Golinkoff, 2013).

3. Períodos Críticos na Aquisição de uma Língua Materna e de uma Segunda Língua

3.1. *Aquisição da Língua Materna*

O **inatismo** (Chomsky, 1959; Kuhl, 2000) não invalida a noção de que a capacidade inata para adquirirmos a linguagem não se pode desenvolver sem que haja estímulos linguísticos no meio envolvente (Pinker, 1996). Felizmente que não há muitos casos que nos permitam confirmar a veracidade desta afirmação, mas um caso célebre não deixa dúvidas. *Genie*, uma das chamadas crianças selvagens muito discutidas na literatura científica, foi encontrada aos 13 anos a viver em completo isolamento forçado pelos seus pais psicóticos. Estes nunca lhe dirigiam a palavra e mantinham-na fechada num quarto sem qualquer contacto com o mundo exterior. Apesar de ter sido resgatada destas condições de vida horrendas e de lhe terem ensinado a falar, *Genie* nunca conseguiu dominar a estrutura da sua língua materna, o Inglês (Curtiss, 1977; Fromkin et al, 1974; Pinker, 1996;). Após várias décadas de aprendizagem, continua a processar a linguagem no hemisfério direito e ainda se faz entender através de uma linguagem simplificada com estruturas gramaticais incorretas (**sintaxe**).

Lenneberg (1967) foi o primeiro a sugerir que há um período crítico para a aquisição da linguagem. Segundo ele, se a aprendizagem se der depois da puberdade um indivíduo já não consegue vir a dominar a sua língua materna como um nativo. As suas observações de crianças que sofreram lesões cerebrais no hemisfério esquerdo levaram-no a tal conclusão, pois quando a lesão se dava antes da puberdade as crianças recuperavam a linguagem, mas quando esta se dava depois da puberdade as crianças não conseguiam recuperar.

Pensava-se que esta dificuldade de recuperação estava ligada à lateralização dos hemisférios, partindo do pressuposto de que o hemisfério esquerdo se especializa no processamento da linguagem até à puberdade (11-13 anos, - 12 anos), perdendo a plasticidade para recuperar se uma lesão ocorresse após uma completa lateralização (Gleason, 1989). No entanto, mais tarde, outros investigadores avançaram uma idade muito mais precoce – 5 anos - para a lateralização dos hemisférios (Palermo & Molfese, 1972) e confirmaram que certas habilidades

linguísticas são processadas no hemisfério direito (Albert e Obler, 1978). Investigações mais recentes no âmbito da aquisição da língua materna corroboram a ideia do período crítico de Lenneberg (1967), mas a designação mais utilizada na literatura científica é agora a de “período sensível” deixando assim passar a noção de que não se trata de ter tudo ou nada, mas sim da capacidade de adquirir um sistema linguístico de forma mais ou menos perfeita, completamente ou parcialmente análoga, à proficiência característica dos falantes nativos (Hurford, 2004).

No que respeita à fonologia de um sistema linguístico, sabemos que até aos 8 meses de idade os bebés conseguem discriminar os diferentes sons de várias línguas. Estudos mostram que estão preparados para apreender os parâmetros fonéticos de qualquer língua e que a partir dos 6 meses se vão especializar na discriminação do conjunto finito de sons da sua língua materna. A aptidão com que nascemos para captar a universalidade linguística começa assim a reduzir-se. Por exemplo, a partir dos 8 meses, os bebés que têm como língua materna o Japonês, que não diferencia entre o /r/ e o /l/, têm dificuldade em distinguir esta diferença, enquanto que os bebés que têm como língua materna o Inglês têm dificuldade em discriminar sons que não existem em Inglês (Kuhl, 2004; Kuhl, 2011; Kuhl, 2011, 18 de Fevereiro).

Em termos fonológicos, a atenção dos bebés vai concentrar-se na discriminação dos padrões de acentuação próprios da sua língua materna. Em Inglês corrente, cerca de 90% das palavras multi-silábicas têm acentuação, ou stress na primeira sílaba. Aos 7 meses de idade os bebés que têm Inglês como língua materna conseguem atender a palavras que apresentam este padrão, mas não as que apresentam o padrão inverso em que a última sílaba tem uma acentuação mais pronunciada. Estes dados recentes mostram que a partir dos 8 meses os bebés começam a perder a capacidade fonológica para adquirir uma língua que não estão habituados a ouvir. Os bebés nascem cidadãos do mundo para se tornarem especialistas na sua língua materna (Kuhl, 2004).

Por outras palavras, as crianças nascem preparadas para processar a informação linguística que as rodeia e para produzir sons através de um sofisticado aparelho fonador. Mas antes de dizerem as suas primeiras palavras, os bebés já compreendem muito do discurso que lhes é dirigido e o seu repertório linguístico aumenta e complexifica-se como resultado da interação entre a capacidade inata para processar a linguagem e os estímulos do meio envolvente. Como tal, deixam

de prestar atenção a padrões fonológicos que não existem na sua língua materna, pois estes não lhes são úteis para discriminar palavras no discurso que ouvem.

As crianças bilíngues, que adquirem duas línguas simultaneamente, levam mais tempo a discriminar os sons contrastivos das respectivas línguas que estão a aprender. Por exemplo, por volta dos 17 meses, a maioria das crianças consegue distinguir entre “bi” e “di” mas crianças criadas em ambientes bilíngues só aos 20 meses conseguem fazer esta distinção (Fennell, Byers-Heinlein & Werker, 2007). Isto quer dizer que as diferenças só são detetadas mais tarde porque o *input* linguístico é mais diversificado. Em face de um *input* mais variado, por exemplo com o pai a falar uma língua e a mãe a falar outra, é natural que as crianças levem mais tempo a restringir o repertório fonético universal para o conjunto de sons que compõem as suas duas línguas.

3.2. *Aquisição de uma Segunda Língua*

Estudiosos da aquisição de uma segunda língua também consideram o “período sensível” como uma janela de oportunidade única para adquirir uma segunda língua de forma semelhante à que se adquire uma língua materna. No entanto, a idade exata dentro deste período e o grau de mestria, ou proficiência linguística que se pode alcançar continuam a ser matérias de debate. Pinker (1996), fez uma revisão de vários estudos e concluiu que as crianças só adquirem todas as características linguísticas próprias de uma pessoa que fala uma língua materna se a aquisição se der até aos 7 anos. De entre os trabalhos citados por Pinker (1996), surge um estudo realizado em 1989 que mostra que a fluência em Inglês de imigrantes Coreanos e Chineses declina a partir dos 7 anos de idade (Johnson, 1989).

Outras investigações mostram que o cérebro humano continua a sofrer alterações bem para além da puberdade e que as capacidades de aprendizagem de uma segunda língua estão associadas a habilidades linguísticas distintas que se processam em zonas do cérebro também elas distintas. Assim, apesar de a **fonologia**, a **semântica** e a **sintaxe** serem subsistemas que interagem entre si, estudos de ressonância magnética mostram que os diferentes subsistemas, ou componentes, são ativados em zonas cerebrais distintas (Sakai et al, 2005). Por exemplo, estímulos que propiciam um processamento fonológico da linguagem estão associados à ativação do giro temporal superior

na região de Broca, enquanto que o córtex pré-motor lateral esquerdo é o centro da **sintaxe** onde se processa a informação referente a estruturas sintáticas. Possivelmente, são estas as áreas responsáveis pelos erros gramaticais e pelo *accent*, ou pronúncia, que detetamos em pessoas que aprenderam uma língua estrangeira após a puberdade.

De facto, avanços na área da neurolinguística, disciplina que estuda a relação entre linguagem e cérebro, permitem conclusões baseadas em observações do funcionamento do cérebro. Um estudo publicado na revista *Nature* mostra que pode haver alterações estruturais no cérebro de pessoas que aprendem outra língua (Mechelli et al, 2004). Estas alterações, que ocorrem no córtex parietal inferior esquerdo, são prova da enorme plasticidade cerebral que é influenciada pelo grau de fluência na segunda língua e pela idade de aquisição da mesma. Em crianças com mais de 5 anos e em adultos, a área de processamento da segunda língua pode aumentar, mas mantém-se uma diferenciação importante – as zonas do cérebro que processam a segunda língua não são exatamente as mesmas que são utilizadas para processar a língua materna (Kim et al, 1997). Adultos bilingues apresentam áreas de ativação cerebral distintas quando têm de contar o que fizeram no dia anterior em línguas diferentes. Quando o fazem na sua língua materna apresentam ativação cerebral num área distinta daquela que é ativada quando o fazem na sua segunda língua. Esta diferença não se verificou quando crianças relataram as suas experiências em línguas distintas (Iluz-Cohen & Walters, 2012). Pelo contrário, as crianças bilíngues apresentaram a mesma área de ativação cerebral, independentemente da língua em que fizeram o relato.

Em suma, atendendo às conclusões Pinker (2007) e aos estudos mais recentes na área da neurolinguística, podemos afirmar que a forma como as estruturas cerebrais funcionam em crianças até aos 5-7 anos lhes trazem vantagens claras no domínio de uma segunda língua. Para elas, todas as vertentes do sistema linguístico são ativadas da mesma forma que a língua materna, enquanto que em sujeitos mais velhos e com menor domínio da segunda língua há uma maior diferenciação dentro das estruturas utilizadas para processar a linguagem. Na verdade, parece que se uma criança aprende uma segunda língua até aos 5-7 anos as características de aquisição vão ser exatamente as mesmas que encontramos na aquisição da sua primeira língua. Assim, as crianças comportam-se como verdadeiros nativos – e são! Assim, uma criança que fala uma língua estrangeira que é a sua língua materna e é inserida no pré-escolar em Portugal vai adquirir

Português como uma segunda língua. O domínio do Português, para essa criança, vai ser semelhante ao da sua língua materna, a que ouviu desde que nasceu.

As designações utilizadas na literatura distinguem entre língua segunda e língua estrangeira, reportando-se a primeira a situações em que o falante se encontra a aprender a língua do país onde vive, enquanto a segunda se reporta à aprendizagem de uma língua falada no estrangeiro em contexto escolar (Muñoz et al., 2011). O contexto de aprendizagem de duas línguas na infância pode ser simultâneo, como no caso de um dos progenitores falar uma língua e o outro outra no contexto familiar desde o nascimento, ou sequencial, como no caso de a segunda língua ser aprendida em contexto educativo até aos 5-7 anos. Em qualquer uma destas situações, a natureza do *input* pode otimizar a aquisição das duas línguas, nomeadamente no que concerne às pistas que acompanham o discurso.

Estudos mostram que a interação com adultos contribui mais para o desenvolvimento linguístico do que uma exposição a estímulos verbais emitidos por uma cassette áudio ou por uma televisão. Os fatores facilitadores identificados incluem o facto de os bebés seguirem o olhar dos interlocutores e fixarem o olhar nos objectos que estes vão nomeando (Baldwin, 1995; Brooks, 2005). Logo, tal como para a aquisição de uma só língua materna, a aquisição simultânea e sequencial de duas línguas é otimizada quando se estabelece presencialmente a atenção visual conjunta e a sensibilidade às intenções comunicativas dos interlocutores.

4. Estádios de Desenvolvimento da Linguagem nos Primeiros Anos de Vida

O estabelecimento, através da observação empírica, da universalidade do desenvolvimento linguístico durante a infância permite a definição, por faixa etária, de estádios de desenvolvimento previsíveis, com características idênticas em crianças falantes de qualquer língua (Costa & Santos, 2003; Pinker, 1998).

4.1. A Fase *Pré-linguística Vocal*

Durante os primeiros meses de vida - 0-6 meses - o bebé estabelece uma proto-conversaço com os seus familiares e/ou cuidadores, ou seja, começa a emitir sons em resposta a estímulos linguísticos. Esta emissão de sons, este *palrar* é universal e corresponde à chamada fase da *Comunicação pré-linguística vocal* (Rigolet, 2000). Durante as primeiras 8 semanas de vida (0-2 meses) o bebé emite vocalizações, nomeadamente o “choro-reflexo”, barulhos fisiológicos associados à sucção, arrotos, soluços, espirros, suspiros e engasgos. Estas vocalizações estão ligadas às rotinas diárias, nomeadamente à alimentação e higiene.

Entre as 8 e as 20 semanas - 3-5 meses - o bebé mostra que já domina o chamado *turn-taking*: O adulto fala com o bebé e este responde através da emissão de sons, os quais agora se assemelham a vogais, mas não correspondem ainda a fonemas específicos da sua língua materna. Nesta fase *pré-linguística*, estabelecem-se as bases do diálogo: “Mando-te uma mensagem, ouves-me e respondes-me sucessiva e adequadamente” (Rigolet, 2000, p.65). O bebé vocaliza em resposta ao *input*, ou ao discurso que houve à sua volta, que é descrito na literatura como *Motherese* e assim denominado por se referir ao discurso próprio das mães. As características prosódicas do *Motherese*, o levantar e baixar a entoação da voz, o entusiasmo ou surpresa que a entoação denota, estimulam o estabelecimento da comunicação.

Esta comunicação ou *proto-conversaço* (Rigolet, 2000; Yoo, Bowman & Oller, 2018) caracteriza o estabelecimento de uma conversa entre mãe/pai/educador e criança e nela residem as bases da primeira aprendizagem *semântica*. Observações de díades mostram que as proto-conversações se caracterizam por contatos oculares e atenção conjunta em ações de rotinas diárias (e.g. mudar a fralda) e que não existem colisões vocais, ou seja, cada interlocutor espera pela sua vez para falar (turn-taking). Os adultos que rodeiam as crianças tratam-nas como parceiros, como verdadeiros comunicadores, e vão oferecendo pistas que os ajudam a decifrar a linguagem. Essa decifração é facilitada pela utilização de **traços paraverbais** e supra-segmentais (Rigolet, 2000). Os primeiros referem-se à postura corporal e aos gestos dêiticos (e.g. apontar com o dedo indicador para um urso de peluche) que acompanham o discurso do adulto e sinalizam a predisposição para a conversaço conjunta. Os segundos acompanham o discurso, ou produção oral do adulto maximizando a sua compreensão pelas crianças (e.g. “olha o urso”). Por exemplo, quando um

adulto utiliza uma voz melódica ou cantante, quando eleva a voz para mostrar que espera uma resposta, ou quando responde num tom alegre ou triste (motherese).

Dada a motivação estabelecida para comunicar, o bebé assume um papel ativo e adquire rapidamente a noção de sucessão nos atos comunicativos. Estes atos assumem significados sócio afetivos; servem para comunicar o bem-estar físico e psicológico e o *turn-taking* prolonga a duração dos episódios interativos entre o bebé e os seus interlocutores (Rigolet, 2000).

Aos 6 meses, os bebés distinguem diferenças entre sílabas como, *ba, pa e ga*. Isto é, são sensíveis às diferenças entre sinais acústicos (Kuhl, 2004; Siegler, 1998), o que lhes vai permitir desenvolver a discriminação auditiva das palavras que ouvem. Entre as 16-32 semanas (4 aos 8 meses), o bebé começa a emitir sons mais complexos que refletem um balbucio silábico, ou seja, uma articulação de uma consoante com uma vogal que é muitas vezes reduplicado ou repetido várias vezes – **balbucio reduplicado**. Em específico, relativamente às características fonético-fonológicas: o /p/ e o /m/ inauguram a produção das consoantes em qualquer língua (universal) e os bebés emitem combinações destas consoantes com vogais orais e nasais. Seguem-se as consoantes /t/, /k/, /b/, /d/, /g/, /n/ (oclusivas e nasais) e, por último as fricativas /f/, /v/, /s/, /z/ e as líquidas /r/, /l/ (Freitas, 2017). Estas formas linguísticas antecipam o desenvolvimento do repertório dos sons específicos da língua materna e refletem uma intenção comunicativa (Rigolet, 2000).

Assim, e contrariamente ao senso comum, quando um bebé pronuncia “ma...ma” não está a querer dizer mamã. O mesmo se aplica à produção de /pa/, o bebé não está a querer dizer papá. Na verdade, o formato silábico Consoante-Vogal (CV) é universal, existe em todas as línguas do mundo e os fonemas /p/ e /m/ seguidos da vogal /a/ resultam num contraste articulatorio muito produzido por crianças falantes de qualquer língua. Só a partir dos 8 meses é que a criança se vai especializar na produção de sílabas características da sua língua materna (Kuhl, 2004). Durante este período, a produção da sílaba “na” por um bebé já denota a aquisição de uma consoante nasal característica do Português, que vai ser emitida mais frequentemente por bebés portugueses.

4.2. A Fase Pré-linguística Verbal

Os 8 meses marcam o final da fase da *comunicação pré-linguística vocal* e o início da fase da *comunicação pré-linguística verbal*. A partir desta idade, a criança vai-se especializar na produção de sílabas características da sua língua materna (Kuhl, 2004). O bebé deixa de ser um “indiscriminado, universal”. Perde progressivamente a capacidade para distinguir sons que não fazem parte da sua língua materna, como é visível no vídeo da investigadora Patricia Kuhl (2011 18 de Fevereiro, <http://www.youtube.com/watch?v=G2XBIkHW954>). Os bebés de 7 meses expostos a Mandarim deixam de prestar atenção ao fonema /r/ em Inglês, porque este não é importante para distinguir significados em Mandarim. Este domínio perceptivo dos sons da língua materna, aliado a uma maior capacidade articulatória vai permitir ao bebé começar a produzir formas foneticamente estáveis e próprias do *input* linguístico que o rodeia. Contudo, se o bebé continuar exposto a duas ou mais línguas, ele vai manter a capacidade de discriminar os sons das diferentes línguas (Kuhl, 2004).

Em suma, o que distingue a comunicação verbal da vocal é a estabilização de formas linguísticas próprias da língua materna. O ideossincretismo ou as nomeações idiossincráticas que observamos nas crianças durante este período revelam o domínio de sequências de sílabas características da sua língua materna e a intencionalidade desta comunicação verbal (Rigolet, 2000). O adulto descodifica o significado das produções do bebé com base na frequência com que estas surgem no seu repertório verbal e na aparição da mesma forma verbal para o mesmo objeto, como *nanana* para cenoura. Tais produções aparecem exclusivamente para nomear um determinado objeto e são, muitas vezes, acompanhadas por **traços paraverbais** (gestos, mímica) que facilitam a compreensão do significado destas produções.

A partir dos 8 meses, o desenvolvimento da linguagem num bebé com deficiência auditiva começa a diferir daquele do bebé ouvinte. Não conseguindo ouvir o modelo fornecido pela sua comunidade linguística, este não vai poder treinar os sons específicos da sua língua materna. O treino destes sons a partir dos 8 meses marca a passagem da fase vocal para a fase pré-linguística verbal (Rigolet, 2000). Deste modo, o encetar da fase da *comunicação pré-linguística verbal* constitui um marco importante na aquisição da linguagem. Através da observação das manifestações pré-linguísticas que caracterizam esta fase, podemos aferir se a aquisição da

linguagem se está a processar de acordo com padrões de desenvolvimento expetáveis e assim despistar uma possível dificuldade ou deficiência auditiva.

Durante o primeiro ano de vida, a comunicação, primeiro vocal e depois verbal, estabelece-se. As intenções comunicativas alargam-se e a criança aprende palavras novas todos os dias (Siegler, 1998). A compreensão da linguagem oral desenvolve-se e alicerça a futura produção oral (Rigolet, 2000).

4.3. *A Fase Linguística*

As primeiras palavras surgem aos 12 meses e, nesta idade, as crianças produzem cerca de 10 palavras, correspondendo as primeiras nomeações a substantivos e a verbos de ação, concretos e funcionais (Rigolet, 2000). Pinker (1998) sugere que as crianças usam noções semânticas básicas para a identificação de classes de palavras. Deste modo, “palavras que designam coisas ou pessoas corresponderão a nomes; palavras que designam ações ou mudanças de estado corresponderão a verbos” (Santos, 2017, p. 256). Estas noções já estavam a ser processadas no domínio da compreensão oral, que antecede, em muito, a produção oral; até aos 12 meses de idade a criança compreende muito mais palavras e frases do que é capaz de produzir (Costa e Santos, 2003). A nomeação, o dar um nome a cada coisa, a cada ação, sentimento, ou acontecimento, aparece ligada à organização espaço-temporal e às rotinas (Rigolet, 2000). Ou seja, é expectável que a criança nomeie a bola, se brincar com uma bola num espaço da creche, por exemplo, podendo não conseguir ainda pronunciar a consoante líquida, /l/.

A forma e a função dos objetos guiam a compreensão e a produção de palavras. Por exemplo, as crianças podem inicialmente referir-se a *bola* para designar objetos redondos como pedras e laranjas e a *cão* para designar *gato* e *vaca*. Estas nomeações refletem uma *extensão* de conceitos; bola serve para nomear todas as coisas redondas e cão designa todos os animais de quatro patas. À medida que a criança vai aumentando o seu conhecimento de mais objetos, de seres vivos e seres inanimados, vai ser capaz de formar categorias mentais de acordo com os seus atributos e características e de os nomear corretamente. Uma criança pode ainda usar uma palavra como almofada para se referir apenas à sua almofada, ou seja, estamos perante uma *subextensão*

(Nelson, 1996; Siegler, 1998). De igual modo, a função inerente à utilização da palavra *ajuda* pode querer indicar *brinca* comigo antes de a criança entender que são conceitos diferentes.

Em Português, as primeiras palavras são formadas por sílabas constituídas por uma consoante e uma vogal e são disso exemplos as palavras “dá” e “na” para “não” (Costa & Santos, 2003). As produções iniciais das crianças são estas, monossilábicas, e também reduplicações dissilábicas, normalmente de palavras com formato Consoante-Vogal (CV). As reduplicações silábicas de uma palavra e a sua forma pode ainda não corresponder à forma lexical da língua. Por exemplo, a criança diz né né para designar *boneca*, repetindo a segunda sílaba (Freitas, 2017). As crianças portuguesas produzem primeiro palavras com sílabas de formato CV, constituídas por consoantes oclusivas (e.g. *ba*, *ta*) e nasais (e.g. *na*). As consoantes fricativas e líquidas são de aquisição tardia (Freitas, 2017) e a sua produção vai depender da sua posição na sílaba, sendo mais precoce a produção destas consoantes em posição inicial na sílaba, como na sílaba “re” na palavra *amarelo*. Só mais tarde é que a criança vai conseguir produzir o “r” em *barco* ou o “r” em *quatro* (Freitas, 2017). Durante a fase linguística, a produção da sílaba “nha” por um bebé já denota a aquisição de uma consoante nasal característica do Português.

A investigação mostra que as crianças entre os 12-18 meses compreendem o significado de uma palavra após cerca de 10 exposições ou repetições da mesma (Siegler, 1998), sendo que esta compreensão do oral precede a produção oral (Rigolet, 2000). Esta fase, entre os 12 aos 18 meses, é designada por *holofrástica*. O bebé emite **holofrases**, frases de uma ou duas palavras soltas, mas estas podem assumir o significado de frases completas ou inteiras. O sentido das **holofrases** – palavras soltas - percebe-se pela entoação e pelos **traços supra-segmentais** e paraverbais que o bebé usa para se fazer entender. Por esta razão, a designação desta fase começa com o prefixo “holo”, que significa inteiro em grego. No entanto, os interlocutores, os adultos que interagem com a criança, conseguem adivinhar o significado dessas frases recorrendo-se do contexto em que estas são emitidas. Normalmente, o significado completo de frases com duas ou três palavras é facilmente descortinado (e.g. “mãe senta” para “mãe senta aqui!”) (Costa e Santos, 2003).

As primeiras frases das crianças durante a primeira metade do seu segundo ano de vida têm, em média, duas palavras “dá bola” (Costa e Santos, 2003). Segue-se a fase telegráfica, dos 18 aos 24 meses, que já denota um crescimento médio de três palavras por frase e que é assim denominada porque é caracterizada pela omissão de **palavras funcionais** (e.g. preposições,

artigos, conjunções) nas frases, tal como era hábito na emissão de telegramas que se pagavam por palavra (Santos, 2017). Na primeira metade do século XX era comum enviar telegramas, pois era dispendioso falar ao telefone, e era comum eliminar palavras desnecessárias para a compreensão da mensagem para o telegrama ficar mais barato. Por exemplo, podia-se dar a boa nova do nascimento de um bebé escrevendo “Bebé nasceu ontem” em vez de “O bebé nasceu ontem”, o que poupava uma palavra ao número de palavras que se pagavam para a emissão do telegrama, neste caso a palavra que corresponde ao artigo definido “o”. A **explosão linguística** nesta fase, com a adição diária de novas palavras, é notória e um reflexo da capacidade da criança em nomear cada vez mais objetos e explicar ações/acontecimentos no seu meio envolvente (Bolinger, 2002).

Estimativas recentes revelam que aos 18 meses, altura que marca o início da **explosão linguística**, 75% das crianças são capazes de compreender cerca de 150 palavras e de produzir cerca de 50 (Costa e Santos, 2003; Kuhl, 2004). As categorias de palavras mais comuns neste repertório de 50 palavras são: Comida, animais, vestuário, brinquedos, veículos, mobília e itens de casa, objetos pessoais e utensílios para comer (Nelson, 1973).

Como vimos, a compreensão oral antecede, em muito, a produção oral; a criança compreende muito mais palavras e frases do que é capaz de produzir durante o segundo ano de vida (Costa e Santos, 2003). Este período é marcado pela nomeação; a criança nomeia primeiro substantivos e verbos de ação, concretos e funcionais e as formas na terceira pessoa do singular marcam as produções infantis: “não há”, “está” (Rigolet, 2000). Entre os 18-24 meses, a noção pronominal, o “eu” está, por norma, ainda ausente nos enunciados das crianças. O uso que fazem do seu próprio nome, como na frase “Rui gosta cubos”, usando a terceira pessoa do singular, substitui o pronome pessoal. No entanto, como exemplifica esta frase, a criança conjuga o verbo corretamente na terceira pessoa e usa o plural quando se refere a cubos. Pode ainda produzir um discurso marcado pela simplificação articulatória e dizer “gota” em vez de “gosta”, suprimindo assim o /s/.

O léxico, a relação entre o significado e o significante (a forma fonológica da palavra) está bem estabelecida durante o 2.º ano de vida. A nível da **sintaxe**, por volta dos dois anos as crianças já produzem frases interrogativas (Lobo & Soares-Jesel, 2017) e enunciados de 2-3 palavras que obedecem à ordem Sujeito-Verbo-Objeto (SVO). Crianças de dois anos são ainda capazes de

produzir frases com adjetivos (e.g. grande, feio) e alguns advérbios (e.g. muito, depressa) (Costa & Santos, 2003).

A nível da **fonologia**, aos 2 anos as crianças portuguesas já produzem fricativas em posição final na sílaba (e.g. nariz, festa, lápis, natal), enquanto que as codas líquidas em posição medial na palavra (“r” e subsequentemente o “l”) são de aquisição mais tardia (e.g. urso, borboleta). A capacidade de as crianças pronunciarem estas codas líquidas só é observável, na maioria das crianças, entre os 3 e os 4 anos. Como indica (Freitas, 2017), a aquisição da **fonologia** parte de estruturas silábicas simples para chegar a estruturas mais complexas.

Entre os 24 e os 30 meses generalizam-se os enunciados/frases com três ou mais palavras e entre os 30-36 meses uma criança pode produzir entre 5-15 palavras novas diariamente - uma produção linguística notável (Rigolet, 2000). No que respeita à **sintaxe**, nesta faixa etária a criança usa corretamente as orações coordenadas e as primeiras orações subordinadas completivas surgem por volta dos dois anos ou entre os dois e os três anos (Santos & Lopes, 2017). Por exemplo, frases com as conjunções *que* e *para* como “a mãe diz que está frio”, “vou ao jardim para andar de bicicleta” passam a fazer parte do repertório linguístico da criança. A nível fonológico, primeiro emergem as codas fricativas, como na palavra *paz*, por volta dos dois anos e depois as codas líquidas, como em “lar” entre os 3-5 anos (Freitas, 2017).

O desenvolvimento da linguagem após os 36 meses de idade manifesta-se mais por um crescimento em qualidade do que em quantidade, nomeadamente no que concerne às dimensões **semântica** e sintática da expressão oral (Rigolet, 2000). A partir dos 36 meses, a criança começa a utilizar mais adjetivos e advérbios (e.g. bom, grande, gigante, pequenino, pequeno, cá, aqui, ali) e a produção de perguntas, *o porquê*, marca o discurso da criança (Rigolet, 2000). Entre os 3-4 anos, a invenção, imaginação ou fantasia tomam forma no discurso infantil (Wolf, 2002). A capacidade simbólica é patente em narrativas que invocam sentidos não literais (e.g. ele pegou na vassoura e voou). A linguagem passa a ser utilizada para expressar pensamentos e mundos imaginários.

Relativamente à **sintaxe** e à **semântica**, durante os quarto e quinto anos de vida, a criança já adquiriu um discurso diversificado, caracterizado pela produção abundante de orações coordenadas e subordinadas (e.g. com a conjunção *mas*), finais, causais, temporais e condicionais

(Rigolet, 2000; Costa & Grolla, 2017). Uma criança de quatro anos utiliza vários adjetivos diferentes e alguns que são sinónimos (e.g.lindo, bonito). O acréscimo quantitativo do vocabulário continua, sendo o desenvolvimento qualitativo do vocabulário mais notório a partir dos 42 meses, ou do quarto ano de vida. O que marca e distingue o discurso de crianças de 4-5 anos do estágio de desenvolvimento da linguagem anterior é o desenvolvimento semântico e sintático; o alargamento do vocabulário e a correção gramatical do discurso. As confusões com pronomes já não são visíveis no discurso de crianças com 4 e 5 anos, pois já posicionam bem os pronomes clíticos, nas frases que produzem. Por exemplo, frases como “O mano não deixa-me dormir “ e “Porque partiu-se, mãe?”, produzidas aos 3 anos e que denotam erradamente a pessoa ou sujeito gramatical, deixam de fazer parte do discurso das crianças (Costa & Grolla, 2017).

De acordo com investigações sobre o desenvolvimento linguístico durante os primeiros 5 anos de vida, podemos afirmar que a partir dos 4 anos as crianças produzem estruturas sintáticas complexas (**hipotaxe**), conseguem exprimir-se através de um vocabulário diversificado e já dominam os processos articulatorios responsáveis por uma expressão sem erros de simplificação fonológica. Podemos de igual modo afirmar que aos 5 anos de vida se dá um aperfeiçoamento do conhecimento alcançado durante o quarto ano de vida: “...basicamente um amadurecimento dos quatro anos anteriores. A linguagem expande-se em termos de quantidade de vocabulário e as frases são compridas...” (Rigolet, 2000, p.95).

O alargamento do vocabulário, a velocidade de aquisição de novas palavras, é tão espetacular entre o primeiro e o quinto ano de vida que as crianças são designadas de “aspiradores lexicais” (Pinker, 1996). Em média, durante estes primeiros anos de vida, as crianças aprendem 3.5 palavras novas por dia (Golinkoff & Hirsh-Pasek, 2012). A acumulação de novo léxico é de tal ordem que se estima que aos 6 anos uma criança tenha um vocabulário passivo de cerca de 25.000 palavras (Rigolet, 2000). Ou seja, compreende cerca de 25.000 palavras.

4. 4. *As Capacidades Narrativas das Crianças*

Piasta et al. (2018) definem a capacidade narrativa como a habilidade para apresentar uma série de acontecimentos de forma temporalmente coerente. A estrutura básica de uma narrativa inclui a introdução, o desenvolvimento e a conclusão, ou seja, uma narrativa tem um começo, meio

e fim. Ao longo da estrutura narrativa são apresentados os principais elementos da narração: espaço, tempo, personagem, enredo e narrador (Priberan, 2022). A forma oral da narrativa aparece no discurso infantil como uma representação cronológica de acontecimentos vividos, presentes ou passados (Shiro, 2003). Estas narrativas de experiência pessoal são comuns a partir dos 2 anos e mostram que as crianças têm uma representação fiel de eventos, tais como ir ao médico ou a uma festa de anos (Shiro, 2003). Sabemos que a partir do 2.º ano de vida as crianças já evidenciam a capacidade para falar de acontecimentos passados e que entre os 2-3 anos já utilizam, para além do presente, o pretérito perfeito, o futuro, conjunções e advérbios. Entre os 3-4 anos a invenção, imaginação ou fantasia tomam forma no discurso infantil e a capacidade simbólica é patente nas narrativas orais de crianças destas idades. A **sintaxe** já é mais complexa e aparecem mais adjetivos no discurso da criança (Rigolet, 2000).

Entre os 4-5 anos as crianças utilizam o presente histórico para narrar acontecimentos (e.g. primeiro entras no carro), e gerem com habilidade momentos de narração de experiências presentes ou passadas, alternando com comentários (e.g. e estava uma grande porcaria). O seu discurso é ainda modulado por **traços supra-segmentais** e a utilização do discurso direto tende a diminuir, pois a voz narrativa torna-se preponderante sobre a voz das personagens. Já distinguem bem os acontecimentos principais dos secundários e começam a incluir nas suas narrativas e/ou recontos os elementos que caracterizam a estrutura de uma narrativa - introdução, desenvolvimento e clímax/resolução.

A apropriação das práticas discursivas pelas crianças está intimamente ligada ao meio envolvente e às funções pragmáticas da comunicação. Quando o educador pede às crianças para contarem o que fizeram durante o fim de semana, estas devem ser explícitas relativamente aos intervenientes e contextos narrados. Ou seja, devem adequar o seu discurso aos ouvintes, que não tendo presenciado os eventos, precisam de informação sobre quem estava presente e como se desenrolou a ação. Por exemplo, um pronome átono que indique o objeto directo ou indirecto do verbo só deve ser usado após o sujeito ter sido introduzido (e.g. O bebé estava a chorar e a mãe deu-**lhe** um gelado). Como refere Wolf (2002) “... as crianças têm de captar as funções social e afetiva da narrativa – afinal para que se vão dar ao trabalho de contar uma história? Têm de ter o entendimento social que as vai ajudar a configurar a sua história para um grupo particular de

ouvintes, usando as formas e os materiais que vão dar significado aos seus relatos em família ou em comunidade” (p. 314).

4.5. *Síntese dos Estádios de Aquisição e Desenvolvimento dos 0-6 anos*

Em síntese, as crianças nascem cidadãos do mundo para se tornarem especialistas na sua língua materna (Gopnik, Meltzoff & Kuhl, 1999). Essa evolução durante os primeiros anos de vida caracteriza-se pelos estádios de desenvolvimento acima descritos e sintetizados na seguinte tabela:

Quadro 6

Estádios na Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem

Idade	Produção Vocal/Oral/ Características do Discurso
Dos 0-6 meses	Fase pré-linguística vocal. A partir dos 4 meses os bebês interagem com adultos e estabelecem uma protoconversa ção ou “Cooing” : Quando falam com eles esperam pela sua vez e emitem sons semelhantes a vogais para responder e chamar a atenção.
Dos 6-8 meses	Fase pré-linguística verbal. A emissão de sons corresponde a um Balucio : “bababa”. Um crescente controle articulatorio permite aos bebês produzirem combinações de sílabas simples (Consoante-Vogal) para emitirem sons repetidos. As primeiras combinações silábicas que emitem, independentemente da língua que falam, são consoantes oclusivas seguidas de vogal (/pa/, /ba/).
Dos 9-18 meses	As crianças começam a especializar-se nos sons da língua materna e utilizam o chamado Jargão . A emissão de sons diversifica-se e intensifica-se e os bebês começam a utilizar determinados sons com intenções comunicativas (ex. “a” quando querem água). Surgem as primeiras palavras por volta dos 12 meses, maioritariamente nomes e verbos de ação, e uma palavra pode assumir o significado de uma frase (Holofrase).
Dos 18-24	Esta fase caracteriza-se pela Explosão Linguística : Esta explosão da linguagem nas crianças é marcada pelo discurso telegráfico ; a maioria das frases não incluiu palavras funcionais (Parataxe) .

Dos 24-30	As crianças são capazes de formar frases completas sobre o presente, o passado e o futuro. Frases com orações coordenadas predominam (Hipotaxe). A formação de perguntas estabelece-se .
Dos 30-36	O aperfeiçoamento de estruturas sintáticas diversificadas e o alargamento da semântica é notável no discurso das crianças; a utilização de vocabulário diversificado é notável (adjetivos e advérbios).
Dos 36-60 (3-5 anos)	A complexidade sintática marca o discurso das crianças, que são capazes de produzir frases mais longas, com orações subordinadas, finais, etc, para relatar acontecimentos e contar histórias. Os processos de simplificação fonológica tendem a desaparecer à medida que as crianças se aproximam dos 5 anos.

Nota: Adaptado de Rigolet, 2000; Parish-Morris, J., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K., 2012.

Os conteúdos até aqui abordados sintetizam as principais noções que concorrem para a compreensão do processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem. A síntese apresentada em forma de tabela indica os marcos esperados por faixa etária, de acordo com as respetivas características do discurso infantil. No entanto, devemos sublinhar que nem todas as crianças atingem determinados marcos ao mesmo tempo e que os indicadores refletem uma tendência, uma média. Desvios a essa média esperada podem ocorrer sem que a criança venha a revelar dificuldades no desenvolvimento da linguagem. Por exemplo, algumas crianças só dizem as suas primeiras palavras aos 2 anos, mas depois apresentam uma evolução dita normal. Crianças bilingues podem também apresentar um atraso na emissão das primeiras palavras, pois estão expostas a duas línguas. Contudo, embora comecem a falar um pouco mais tarde, revelam um desenvolvimento subsequente dentro do expectável e idêntico ao dos seus homólogos monolíngues (Byers-Heinlein & Lew-Williams, 2013; Ibbotson, 2022).

Devemos ainda considerar dois aspetos que podem constituir desvios ao desenvolvimento típico da linguagem oral, a saber; a **ecolalia** e a gaguez. A primeira refere-se, como o nome sugere, à repetição mecânica de palavras que podemos observar no discurso de crianças entre os 18 meses e os dois anos de idade. Por exemplo, a criança ouve um adulto dizer “está a chover” e repete a mesma frase várias vezes. Embora muitas crianças exibam este comportamento linguístico, se este persistir para além dos três anos de idade pode indicar uma síndrome no espectro do autismo (Roberts, 2014). De igual modo, algumas crianças gaguejam entre os três, quatro anos, mas não

veem a ser gagos. Alguns autores denominaram esta ocorrência de *gaguez fisiológica*, no sentido em que as crianças querem expressar ideias mais rapidamente do que a sua capacidade linguística para os expressar permite e, conseqüentemente, bloqueiam (Rigolet, 2000).

4.5.1 *Dificuldades na Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem*

Um desenvolvimento atípico da linguagem pode ser um sinal de uma dificuldade específica no domínio cognitivo. Por exemplo, crianças com síndrome de Down, com autismo ou outras síndromes e patologias apresentam déficits específicos na aquisição da linguagem. Estas condições serão aprofundadas noutras unidades curriculares da Licenciatura em Educação Básica. Limitamo-nos aqui a mencionar algumas dificuldades inerentes ao desenvolvimento da linguagem no domínio fonológico e fonético que se podem considerar dentro do esperado para a idade ou, por outro lado, constituir desvios, ou perturbações, que sinalizam uma necessidade de intervenção. Referimo-nos, em particular, aos processos de simplificação fonológica relacionados com dificuldades de articulação que podem constituir uma fase que as crianças superam ou que, por outro lado, sinalizam a necessidade de intervenção precoce no âmbito da terapia da fala.

O domínio da linguagem escrita assenta em competências orais e, como tal, é necessário assegurar que as crianças articulam corretamente os fonemas para os poderem converter nos grafemas que lhes correspondem na escrita. Neste sentido, a deteção de dificuldades fonológicas específicas na aquisição e desenvolvimento da linguagem é muito importante para que se possa intervir atempadamente, de acordo com as necessidades de cada criança, e assegurar o bom desenvolvimento futuro da aprendizagem da leitura e da escrita.

É expectável que crianças de 2 e 3 anos consigam dizer palavras com sílabas de formato CV pronunciando corretamente os seus constituintes fónicos, exceto em palavras com os ataques /r/ e /l/. Nestas idades é ainda comum as crianças não conseguirem articular estas consoantes quando elas aparecem em sílabas de formato CCV e CVC, em segunda posição no ataque e em posição de coda, respetivamente.

As crianças portuguesas produzem primeiro sílabas com formato CV constituídas por consoantes oclusivas (e.g. ba, ta) e nasais (e.g. na). As consoantes fricativas e líquidas são de

aquisição tardia (Freitas, 2017) e a sua produção vai depender da sua posição na sílaba, sendo mais precoce a produção destas consoantes em posição inicial na sílaba, como na sílaba “re” na palavra amarelo. Só mais tarde é que a criança vai conseguir produzir o “r” em barco ou o “r” em quatro (Freitas, 2017). Se aos 4 anos uma criança ainda manifestar dificuldade em pronunciar estas consoantes em posição de coda, ou no ataque ramificado pode necessitar de uma intervenção específica no domínio da terapia da fala.

Por norma, aos 5 anos de idade a criança já domina todos os fonemas da sua língua materna (Sim-Sim, 1998). Em específico, é capaz de pronunciar corretamente numa corrente fónica, que corresponde a uma palavra, todos os fonemas da língua Portuguesa: 18 sons consonantais; 6 consoantes oclusivas (p/t/k, b/d/g), 6 consoantes fricativas (s/v/f/z/ch/j), 3 ressonantes (r/ l, lh) e 3 nasais (m, n, nh), e 14 vogais; 9 orais e 5 nasais. As 14 vogais do português dividem-se em orais e nasais, estando as 9 vogais orais presentes nas seguintes palavras: á-Pá, a-Obra, é-pé, e-seco, e-será, i-ira, ó-roda, o-lodo, u-lodo. Podemos encontrar as 5 vogais nasais ~i, ~e, ~a, õ, ~u, em palavras como [ĩ]- tinto, [ẽ] - cento, [ẽ] - pranto, [õ] - tonto, [ũ]- mundo. Crianças de 5 anos demonstram igualmente um bom domínio articulatório dos 10 ditongos (e.g. - eu) e 6 tritongos (e.g. -ões) da língua Portuguesa.

Os processos fonológicos são “operações mentais que ocorrem na fala de modo a substituir uma classe de sons ou sequência de sons, que apresentam uma dificuldade comum à capacidade para a fala do indivíduo, por uma classe idêntica mas em que a propriedade causadora da dificuldade não se encontra presente” (Guerreiro & Frota, 2010, pp. 57 - 58).

As dificuldades mais comumente observadas no discurso de crianças entre os 2-5 anos de idade correspondem a quatro **processos de simplificação fonológica**: 1) Omissão, 2) Substituição, 3) Assimilação e 4) Inversão (Rigolet, 2000). O processo de omissão caracteriza-se pela não articulação de um ou mais fonemas numa palavra (e.g. fi-go-ri-fi-co = frigo-rí-fi-co) e observa-se mais frequentemente em palavras multi-silábicas e em sílabas com encontros consonantais (e.i. em “fri” as duas consoantes juntas são a fricativa /f/ e a ressonante /r/). Na substituição a criança substitui um fonema mais difícil de articular por um mais simples, dizendo, por exemplo, tapado, em vez de *sapato*. Na assimilação, um fonema “tinge” os outros e influencia a pronúncia de um fonema presente numa sílaba contígua, como em *pegigo*, para *perigo*. Já a inversão envolve a mudança de ordem dos fonemas, patente numa verbalização como *corcodilo* para *corcodilo*.

O processo de omissão é o mais comum e observável, conforme o exemplo acima, em palavras que têm sílabas de formato Consoante-Consoante-Vogal (CCV). Este é o formato mais complexo do ponto de vista articulatorio, pois a estrutura CCV corresponde a um encontro consonantal que torna mais difícil a segmentação dos constituintes silábicos ataque e rima (*bra*) nas suas unidades fónicas [b], [r], [a], como nas palavras *braço*, *bruxa*, *prato* e *plano* (Freitas e Santos, 2001). Em Português, cerca de 93% das sílabas com encontros consonantais do tipo CCV são sequências de consoantes oclusivas [b] e líquidas ou ressonantes [r] seguidas da vogal. Apenas cerca de 7% das sílabas são constituídas por estruturas do tipo fricativa/líquida, como nas primeiras sílabas das palavras *fraco* e *flora*. Estas sequências, bem como as CVC que incluem os fonemas [r] e [l] em posição de coda na sílaba, como na primeira sílaba da palavra *Carlos* apresentam problemas para as crianças. Atendendo a que cinquenta e dois por cento das sílabas em português tem o formato simples CV, como nas palavras *pata* e *fala* (Freitas e Santos, 2001), e que as crianças têm menos dificuldades de articulação nestas sequências o seu discurso não é normalmente pautado por sequências de palavras mal pronunciadas.

Os educadores e os pais têm um papel importante na deteção de uma eventual necessidade de intervenção, pois provavelmente têm mais contacto com a criança e apercebem-se das dificuldades que esta manifesta.

É importante notar que crianças bilingues também podem apresentar distúrbios no desenvolvimento da linguagem. Quando se deteta que não estão a progredir de acordo com as etapas de desenvolvimento esperadas, deve-se procurar saber junto da família como foi o seu desenvolvimento linguístico. Levantar questões como "Quantos anos tinha o seu filho tinha quando disse as primeiras palavras?" pode ajudar a detetar um atraso no desenvolvimento da linguagem, pois se esse for evidente na primeira língua da criança também o vai ser na sua segunda língua (Paradis, Emmerzael, & Sorenson Duncan, 2010). Por exemplo, sabemos que, em média, tanto crianças monolíngues como bilingues dizem as suas primeiras palavras com um ano de idade (Bialystok et al, 2009). Assim, um repertório linguístico claramente desfasado em relação a etapas chave como esta pode sinalizar uma necessidade especial de intervenção na área da linguagem.

4.5.2. *Avaliação do Desenvolvimento da Linguagem*

A partir do momento que a criança entra na fase linguística e começa a dizer as suas primeiras palavras, por volta dos 12 meses, podemos analisar o seu discurso através de métodos específicos para aferir o seu desenvolvimento linguístico. Sabemos que a criança passa por estádios previsíveis, que às primeiras palavras soltas se segue a produção de frases simples, **holofrases** (e. g. Pai, pópo), seguida de frases coordenadas (conjunções de coordenação como “e”, “mas”, “porque”). A partir do quarto ano de vida, a criança já produz frases complexas – orações finais, causais, temporais e condicionais. Este rápido desenvolvimento é marcado por uma crescente correção no discurso, do ponto de vista morfo-sintático e por uma crescente capacidade de utilização de um léxico diversificado, por parte da criança.

Relativamente à componente morfossintática, a criança de 4 anos produz, maioritariamente, frases com acordos de género e de número corretos. Exemplos de testes disponíveis em Português para avaliar este conhecimento incluem, por exemplo, perguntar à criança se frases como “As meninas joga à bola” estão corretas e para indicar se deteta a incorreção (Sim-Sim, 1997). Outros testes avaliam a compreensão de frases para aferir o conhecimento sintático, e a nomeação de imagens para aferir o conhecimento lexical (**semântica**) (Sim-Sim, 1997).

Como a compreensão do oral antecede a produção oral (Rigolet, 2000), é necessário ter em consideração se o tipo de teste avalia as duas ou apenas uma ou outra vertente do conhecimento linguístico. É ainda necessário compreender se um determinado teste avalia mais do que uma componente da linguagem. Se pedirmos a uma criança 4 anos para completar uma frase que ouve ela terá de atender simultaneamente à compreensão oral e à produção oral; processar a informação ao nível semântico e sintático, pois terá de atender à ordem correta das palavras na frase (**sintaxe**) e ao seu significado (**semântica**) e produzir linguagem que faça sentido e complete o estímulo linguístico.

A avaliação do desenvolvimento linguístico de crianças entre 1 ano e os 5 anos, ou entre os 12 e os 60 meses, mereceu grande atenção a partir dos anos 70, nomeadamente com a definição de estádios progressivos de desenvolvimento sintático e morfológico. O psicolinguísta Roger Brown (1973), da Universidade de Harvard, documentou a crescente complexidade das estruturas

sintáticas presentes no discurso das crianças, desde a emissão das primeiras **holofrases** à produção de frases mais complexas.

Esta progressão pode ser medida através do cálculo do chamado *Mean Length of Utterance* (MLU) ou **Comprimento Médio por Enunciado (CME)**, que serve para avaliar o desenvolvimento linguístico de crianças até aos 5 anos de idade (Brown, 1973). Baseia-se no cálculo do número de **morfemas** que uma criança produz no seu discurso espontâneo (Rigolet, 2000) e indica o desenvolvimento linguístico do ponto de vista morfo-sintático, ou morfológico e sintático. O resultado do cálculo (2,3 ou 2 anos e 3 meses) é comparado com a idade cronológica da criança para dar uma indicação sobre se a criança apresenta um desenvolvimento linguístico dentro, acima ou abaixo do esperado para a sua idade (Brown, 1973).

As línguas mais flexionadas, como é o Português, apresentam valores de referência para o CME mais baixos do que os de línguas menos flexionadas, como é o caso do Inglês (Ezeizabarrena, 2018; Sciar-Cabral & Secco, 1994). Por exemplo, uma criança inglesa de 1 ano e meio apresenta, em média, um CME por enunciado de 1.75, enquanto que uma criança portuguesa de 1,8 meses apresenta um CME de 1.5 (Brown, 1973; Sciar-Cabral & Secco, 1994). Esta diferença deve-se ao fato de em Português a modificação de uma palavra ser gramaticalmente necessária para diferentes formas verbais, pessoa e género, o que não é o caso em Inglês.

O CME é calculado a partir de 100 enunciados espontâneos, sendo contabilizado o número total de **morfemas** dividido pelo número total de enunciados (Brown, 1973). Assim, a fórmula para o cálculo do CME é: Número total de **morfemas**/número total de enunciados. O resultado é depois considerado face às expectativas para a idade. Por exemplo, um CME de 2,5 corresponde à idade cronológica de uma criança de dois anos e 5 meses? Se sim, ela demonstra um desenvolvimento linguístico adequado à sua idade cronológica.

A seguinte transcrição do discurso de uma criança de 20 meses ou 1,8 revela um conhecimento morfossintático em construção, pois neste excerto estruturas idênticas aparecem corretas umas vezes e outras não (adaptado de Sciar-Cabral & Secco, 1994):

- dedo da mãe (4 morfemas, acordo género)
- Mãe Ester (2 morfemas)
- quero água (3 morfemas, flexão verbal 1.^a pessoa singular)

- quer água (2 morfemas, flexão verbal incorreta)

Uma outra medida utilizada para aferir o desenvolvimento da linguagem no domínio da **semântica** é o chamado índice de diversidade lexical (Rigolet, 2000). A diversidade lexical é um indicador do conhecimento que a criança tem na área vocabular (Jones et al, 2012). Assim como para o cálculo CME, a diversidade **semântica** é analisada com base em enunciados produzidos pela criança, contabilizando-se o número de palavras que não apresentam repetições. Quanto mais o valor se aproximar de 1, maior é o índice de diversidade lexical.

Assim, a fórmula para o cálculo da diversidade lexical é: Número de palavras únicas/número total de palavras, o que corresponde a .86 no exemplo que se segue, pois a criança diz 7 palavras e 6 são palavras únicas (a palavra cubos aparece 2 vezes).

Mãe: Então, Rui, estás a brincar com quê?

Criança: Cubos mãe!

Mãe: Com os cubos. O Rui gosta destes cubos.

Criança: Rui gosta cubos.

Mãe: Pois, o Rui gosta dos cubos. Este cubo é grande e este é pequenino.

Criança: Carro papá.

Mãe: Tens razão, é o carro do papá. O carro do papá também é azul

Neste excerto, constatamos que a mãe expande o discurso da criança, estabelecendo um diálogo; adicionando a ideia de que a criança gosta de cubos e fazendo a descrição dos mesmos. Aprofundaremos a importância da expansão do discurso, para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças na próxima secção sobre contributo de um *input* de qualidade no processo de socialização.

5. O Papel da Socialização no Desenvolvimento da Linguagem

Como vimos, o instinto, ou a nossa capacidade inata para adquirir a linguagem é ativada à nascença e as crianças entre os 0-5 anos de idade passam por fases de desenvolvimento previsíveis. Contudo, a qualidade do *input* assume desde a nascença um papel crucial para o desenvolvimento linguístico, pois influencia a variabilidade observada no desenvolvimento das crianças. Desde logo, o chamado “**motherese**”, discurso este assim designado porque as mães exageram no stress de determinadas palavras e marcam o seu discurso com uma entoação que traduz intenções comunicativas, facilita a aquisição da linguagem (Dickinson et al, 2012; Siegler, 1998).

A investigação tem mostrado que, para além do discurso com características de *motherese*, há outros aspetos que influenciam positivamente a aquisição da linguagem, nomeadamente ações contingentes, que correspondem a respostas imediatas após as vocalizações dos bebés, valorizando assim as suas intenções comunicativas (Bourjade et al, 2023; Masek et al., 2024). Investigadores como Mundy e Gomes (1998) mostraram ainda que o seguir o olhar dos interlocutores, o chamado *gaze following* dos bebés, é um importante preditor da aquisição de vocabulário passivo. Quanto mais os bebés seguem o olhar dos interlocutores, mais palavras aprendem. A atenção visual conjunta e a propensão que os bebés demonstram em imitar as ações dos outros, trazem-lhes vantagens claras na aprendizagem de uma língua (Baldwin, 1995; Brooks & Meltzoff, 2005). Estes dados permitem-nos concluir que a interação social que acompanha a informação linguística tem uma influência considerável na aquisição e desenvolvimento da linguagem.

5.1. Características do Input de Qualidade em Idade de Creche (0-2 anos)

Estudos mostram que um *input* de qualidade otimiza o desenvolvimento da linguagem desde a nascença e ao longo de toda a educação pré-escolar (Golinkoff et al, 2018). Vários estudos apontam para a seguinte realidade: Fatores ambientais ou os contextos de socialização a que as crianças estão expostas explicam entre 50% a 80% das variações observadas no desenvolvimento da linguagem (Dickinson et al., 2012). E o ambiente familiar explica grande parte desta variação. As famílias com mais capital cultural tendem a transmitir aos seus filhos o tipo de conhecimento que favorece o desenvolvimento da linguagem, que é valorizado na escola e que é útil para o

sucesso escolar (Caro, Sandoval-Hernández e Lüdtke, 2014). Por exemplo, a utilização de um número elevado de palavras novas que as crianças não conhecem e a variedade de formas linguísticas utilizadas pelos adultos para nomear acontecimentos e ações promovem o desenvolvimento da linguagem nas crianças. Sabemos ainda que as diferenças observadas em termos de qualidade do discurso infantil associadas aos estímulos familiares e ambientais começam a manifestar-se mais a partir do quarto ano de vida (Rigolet, 2000).

Como vimos, durante o primeiro ano de vida, os bebés têm comportamentos pré-linguísticos próprios da fase vocal (0-6 meses) e da fase verbal (6-12 meses). Às primeiras tentativas de vocalização de sons, segue-se o balbúcio silábico. Durante estas sub-fases da pré-linguagem, para otimizar a aquisição da linguagem e a aprendizagem de novas palavras pelas crianças, os adultos devem atender a três princípios: 1) ser sensível às intenções comunicativas dos interlocutores, 2) estabelecer uma atenção visual conjunta e 3) aproveitar a propensão das crianças para imitar os outros (Golinkoff et al, 2013).

Durante a fase vocal (0-6 meses), a atenção do bebé é atraída por faces, sobretudo pela face da mãe, e pelos movimentos dos adultos mais do que por objetos (Siegler, 1998). Já consegue, contudo, seguir objetos em movimento com o olhar e a partir dos 4 meses consegue perceber a profundidade. A partir desta idade, integra informação visual e táctil, o que lhe possibilita ser capaz de pegar em objetos. Prefere a voz da mãe e é atraído por música. Experiências mostram que bebés de 4 meses já memorizaram o seu nome, pois prestam mais atenção à audição deste do que a qualquer outro nome pronunciado com a mesma entoação (Mandel, Jusczyk, & Pisoni, 1995). A partir dos 6 meses começam a prestar atenção a estímulos pictóricos, como fotografias, desenhos e imagens e associam o estímulo verbal ao que visualizam, tendo já a capacidade para reconhecer objetos representados a duas dimensões (Rigolet, 2000).

Estudos mostram que, entre os 6 e os 8 meses, os bebés precisam de interação humana para aprender palavras. Não basta, por exemplo, que recebam estímulos linguísticos através da visualização de um vídeo. A interação com pessoas que nomeiam objetos e imagens é que desencadeia novas aquisições, nomeadamente porque os adultos utilizam uma série de pistas contextuais. A visualização de um écran com pessoas a dizer as mesmas palavras e frases ditas por alguém que interage com os bebés presencialmente não oferece às crianças as mesmas pistas contextuais, como a atenção visual conjunta num determinado objeto (Kuhl, 2004). Esta

descoberta reforça a noção de que é necessário haver interação e estabelecer contacto visual para as crianças desenvolverem a linguagem. É ainda relevante considerar que a capacidade e desejo (Golinkoff et al., 2015) que as crianças têm de imitar os interlocutores que com eles interagem presencialmente lhes permite integrar a informação visual e auditiva a partir de ações motoras. A criança compreende ações e intenções através da imitação da ação motora que observa (Woodward & Gerson, 2014).

Atendendo a estes dados recentes sobre como otimizar a aquisição da linguagem, pais e educadores devem adotar estratégias que seguem os três princípios enunciados, nomeadamente comunicar com a criança, estabelecer atenção visual conjunta, imitar e convidar a criança a imitar. Estes princípios são seguidos quando pais e educadores estabelecem uma **protoconversação**, quando tratam os bebés como parceiros numa conversa; quando lhes falam e estimulam os bebés a “falar”. Os adultos respondem quando o bebé vocaliza um som e atendem aos interesses comunicativos do mesmo. Por exemplo, se a atenção do bebé está posta num urso de peluche, o adulto deve estabelecer uma **protoconversação** sobre o mesmo, direcionando o seu olhar e discurso para o brinquedo e colocando ênfase em determinadas palavras nesse discurso, através da entoação.

O discurso dos adultos nestas protoconversações é marcado pela *nomeação*, pelo dar um nome a objetos, ações e sentimentos. Quando perguntamos, “Onde está o **urso**?”, damos mais ênfase à palavra **urso** e dirigimos o olhar para o brinquedo. Esta forma de interação, acompanhada da chamada *expansão verbal* (Rigolet, 2000) vai otimizar a aquisição da linguagem. Por exemplo, a *expansão verbal* durante a fase pré-verbal da criança pode revestir-se dos seguintes contornos: A criança olha para o urso de peluche e o adulto diz “queres o urso? Tão fofo! (o adulto faz uma festa/carícia ao urso). Ao utilizar estas estratégias, o adulto dá resposta às intenções comunicativas da criança, conferindo significado aos seus gestos e tentativas de comunicação, estabelece uma atenção conjunta através do contacto ocular e convida a criança a juntar-se à conversa.

A reciprocidade e sucessividade no diálogo é, desde os primeiros meses de vida do bebé, a chave para o desenvolvimento de conversações co-construídas (Rigolet, 2000). A imitação estabelece-se reciprocamente entre o bebé e os seus interlocutores e a proto-conversação deve estabelecer-se diariamente. O adulto, ao *imitar* a criança, dá significado aos seus gestos e vocalizações e ao estabelecer contacto ocular oferece pistas para a criança aprender palavras. As

rotinas diárias em contexto de creche são momentos cruciais para o adulto cuidador estabelecer diálogos. Um simples mudar de fralda é uma oportunidade para estabelecer um diálogo, para o educador dizer à criança o que vai fazer, se está sujo ou limpo, se está feliz ou triste, etc, e desta forma aproveitar para *nomear* objetos e ações que se repetem todos os dias (Roskos et al., 2014; Vukelich et al., 2020).

Durante a fase pré-linguística verbal (8-12 meses) estas interações assumem especial importância, não só porque incentivam o *turn-taking*, como também oferecem pistas para a identificação de fonemas – unidades mínimas de som - sílabas, palavras e frases, e pistas para a descodificação de significados (Kuhl, 2000). Uma vez que por volta dos 8 meses o bebé já se começa a especializar na sua língua materna, ele vai procurar decifrar a diferença de significado entre *gato* e *rato* (Morais et al, 2012), por exemplo, atendendo para isso aos fonemas /g/ e /r/ que permitem a distinção de significados. Assim, os significados correspondem aos conceitos, que são diferentes, de acordo com as diferentes acústicas, ou significantes.

Segundo a psicóloga Roberta Golinkoff (2016), é possível otimizar a aquisição da linguagem fornecendo um *input* de qualidade, ou estímulos linguísticos às crianças, mas o desenvolvimento linguístico das crianças não se pode dissociar do seu desenvolvimento cognitivo. Golinkoff (2016) traçou o desenvolvimento linguístico de crianças até aos 36 meses e estudou a forma como este desenvolvimento está ligado aos estímulos linguísticos no meio envolvente. As suas investigações mais recentes sugerem que até aos 12 meses as crianças procuram pistas linguísticas no contexto imediato para aprenderem palavras novas. Dos 12 aos 18 meses passam pela fase do *mismatch*, durante a qual as crianças procuram pistas para nomear aquilo que lhes interessa. Assim, quando fixam o olhar num determinado objeto procuram o estímulo linguístico que corresponde à nomeação desse objeto. Se um adulto nomear outro objeto, as crianças podem pensar que este se refere ao objeto que lhes interessa e fazer uma associação errada entre o estímulo linguístico e o objeto. Só a partir dos 18 meses é que as crianças atingem um desenvolvimento cognitivo que lhes permite descentrarem-se e seguir melhor as pistas sociais; o olhar e os gestos que acompanham a verbalização dos interlocutores. Este avanço no desenvolvimento cognitivo pode explicar o facto de a **explosão linguística** se dar exatamente aos 18 meses (Golinkoff et al, 2015).

Em suma, durante o segundo ano de vida o alargamento do léxico é notável e as crianças consolidam o seu conhecimento da relação entre o significado e o significante (a forma fonológica da palavra). O fornecimento de pistas contextuais pelo adulto ajuda-as a fazer associações entre o signo linguístico e o objecto, as quais são progressivamente mais corretas a partir dos 18 meses.

Durante o segundo ano de vida da criança, os princípios que devem guiar o estabelecimento de um *input* the qualidade são os seguintes (Dickinson et al., 2012):

1. As crianças precisam de ouvir muitas palavras, muitas vezes;
2. As crianças precisam que os adultos sejam contingentes;
3. As crianças aprendem melhor as palavras cujos significados são explicados;

A repetição de palavras promove a aprendizagem das mesmas. Como vimos, em média, uma criança precisa de ouvir uma palavra 10 vezes para apreender o seu significado (Siegler, 1998). Assim, é importante que o adulto repita muitas vezes a mesma palavra, através de jogos (e.g. com bolas, cubos), da leitura de álbuns ilustrados com imagens e temas apelativos e ficheiros de imagens, por exemplo (Rigolet, 2015).

Durante o segundo ano de vida, as crianças começam por dizer algumas palavras soltas e depois frases de 2 palavras (**holofrases**). Para otimizar e promover estas aquisições, o adulto deve ser contingente, como referem Golinkoff e Hirsh-Pasek (2012) e como sugerido nas recentes orientações pedagógicas para a creche (Marques et al., 2024). Ou seja, deve responder imediatamente a seguir à verbalização da criança para que esta tenha a confirmação de que o seu enunciado corresponde ao sentido que lhe atribui e para perceber a forma correta de se expressar. Assim, quando uma criança diz “Carro anda” o adulto deve responder “Sim, o carro amarelo está a andar”. Deste modo, o adulto fornece como modelo uma expansão verbal, uma forma de *scaffolding*, que vai para além da repetição para incluir novos elementos que contribuem para alargar o conhecimento linguístico da criança. O adulto repete o enunciado da criança de uma forma mais complexa, com a adição do adjetivo amarelo para designar a cor do carro e utiliza o verbo no infinitivo para denotar a continuação da ação.

Por volta dos 18 meses, aquando da **explosão linguística**, uma criança compreende, em média, 150 palavras (Kuhl, 2004). Essa aprendizagem resulta da exposição às nomeações dos

adultos à sua volta, a qual pode ser otimizada a partir de estratégias simples para explicar o significado de novas palavras (Siegler, 1998). Por exemplo, se a criança já conhece o significado de *menino*, *menina* e *contente* podemos dizer, “Este menino está contente e esta menina está triste”, e mostrar imagens que ilustram as respectivas emoções. O mesmo para a aprendizagem das cores; se a criança já conhece a cor *verde*, podemos dizer: “Esta bola é verde e esta é roxa”, mostrando os objetos. O fornecimento, pelos adultos, destes modelos linguísticos é muitas vezes, e deve sê-lo, acompanhado por gestos paraverbais (e.g. expressões faciais, gestos), os quais reforçam o significado das mensagens verbais (Rigolet, 2000).

Até aos 3 anos, o desenvolvimento linguístico da criança é marcado pela rápida aquisição de vocabulário e pelo domínio de estruturas sintáticas básicas. Como vimos, uma criança de 18 meses é capaz de produzir uma média de 50 palavras (Kuhl, 2004). A compreensão oral desenvolvida nos meses precedentes, potenciada pela interação com os adultos que rodeiam a criança, possibilitou esta **explosão linguística**. O papel dos adultos na interação com crianças em idade de creche é crucial, nomeadamente no providenciar de repetições das mesmas palavras, de ações contingentes e de explicações de significados (Dickinson et al., 2012). As características desta interação fazem com que as crianças desenvolvam o seu vocabulário passivo, o que compreendem, bem como o seu vocabulário ativo, o que conseguem exprimir (Huttenlocher et al, 2010).

Assim, desenvolver a compreensão oral e a expressão oral das crianças em idade de creche deve ser uma prioridade (Roskos et al., 2014). O providenciar de desafios dentro da **Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP)**, ou seja, trabalhar um pouco acima do que a criança já compreende e consegue fazer sozinha, deve ser um princípio básico a seguir (Vygotsky, 1986; Bruner, 1978). Os adultos devem recorrer ao **scaffolding** durante as interações com os bebés e procurar oferecer estímulos condutivos à exploração daquilo que os rodeia. Através da preparação do meio envolvente com estímulos visuais e de interações verbais a eles adequados em contexto de creche, os educadores proporcionam o desenvolvimento da memória auditiva e da capacidade de nomeação das crianças. Por exemplo, podem posicionar imagens de objetos familiares, como fotos de membros da família, ao nível do olhar das crianças; nas paredes, nas camas e nas prateleiras (Vukelich et al., 2020). Áreas como o cantinho da biblioteca, com livros acessíveis, o cantinho da cozinha para o jogo dramático e a área dos brinquedos devem constituir áreas demarcadas, onde os objetos e as brincadeiras são previsíveis e têm uma denominação conhecida.

De igual modo, o recurso à repetição de adivinhas e lengalengas contribuem para o desenvolvimento linguístico dentro da **ZDP** (e.g. “Onde põe a pintinha o ovo? E o menino papa-o todo”, “Caracol, Caracol, põe os pauzinhos ao Sol”). Cantar canções que convidam a respostas verbais, nomeadamente de onomatopeias, e respostas físicas (Asher, 1969; Vukelich et al., 2020) promovem a associação entre conceitos e sua nomeação (e.g. “O Gato miou, O Galo Cantou, o Pinto piou, o Rato chiou”, “Salto, salto com os pés, mexo, mexo com as mãos, volto, volto a cabeça, tapo, tapo os meus olhos, puxo, puxo pelas orelhas, toco, toco no nariz, façam todos como eu fiz”).

Estes estímulos linguísticos contribuem ainda para as crianças desenvolverem a consciência linguística, e mais precisamente a **consciência fonológica**, pois promovem, através da repetição de rimas, a discriminação das unidades mínimas da linguagem oral - os fonemas (Goswami & East, 2000; Sim-Sim, 1998). Como refere Fernandes (2004) as “Atividades de exploração de lengalengas, rimas, cantigas, e exploração de regularidades rítmicas de palavras conhecidas e familiares permitem desenvolver consciência sobre regularidades fonológicas” (Fernandes, 2004, p. 84).

Em suma, a estimulação precoce em muito contribui para que as crianças adquiram conhecimentos sobre a linguagem oral, desenvolverem a compreensão e a expressão orais e explorem os sons da língua. A linguagem escrita, em particular, oferece um estímulo particularmente rico para a apropriação destes conhecimentos por parte das crianças, uma vez que as características próprias da literatura para a infância potenciam a aprendizagem de novas palavras. Por sua vez, a interação mediada pelos adultos à volta da leitura de histórias potencia ainda mais o desenvolvimento da linguagem. Existem amplas evidências da importância da leitura em tenra idade para o desenvolvimento da linguagem e evidências muito robustas quanto ao seu contributo durante os anos pré-escolares no posterior desenvolvimento da leitura.

A aquisição da linguagem é otimizada não só através da interação com adultos e da conversação dirigida (Child Directed Speech), como também pela interação mediada pela leitura de livros (Dickinson et al., 2012; Grolig, 2020). A leitura desde o berço, a partir de livros de imagens e álbuns ilustrados, tem a função de alargar o conhecimento e proporcionar um alargamento do vocabulário. A leitura diária de livros de plástico e pano e a leitura repetida dos mesmos livros otimiza a aprendizagem de palavras. Práticas de mediação da leitura, como pedir

às crianças que nomeiem os objetos que vêm numa imagem, convidá-las a cantar e responder com gestos às canções e deixá-las acabar frases com palavras que rimam estimulam a compreensão e expressão orais. De igual modo, acompanhar as elocuições com gestos e expressões faciais e pedir à criança para descrever os seus sentimentos através de expressões e palavras concorre para o desenvolvimento da produção oral (Vukelich et al, 2020).

Durante o primeiro e segundo anos de vida, podemos dizer que o bebé está na fase de confirmação (Rigolet, 2000). Isto é, processa a informação fornecida pelos livros para confirmar e alargar o seu vocabulário e as noções conceptuais subjacentes ao seu uso, por exemplo nomeando os animais que aparecem nas páginas de um livro. A exposição a livros com imagens de objetos, como uma bola, promove a compreensão de que os objetos representados a duas dimensões numa superfície plana são idênticos aqueles que a criança vê no seu meio ambiente. Esta noção conceptual de que um objeto representado a duas dimensões corresponde ao mesmo objeto a três dimensões é adquirida durante no final do primeiro ano de vida e consolidada durante o segundo (Pierroutsakos & DeLoache, 2003).

Ainda no berço, as crianças aprendem vocabulário a partir de livros de imagens através da nomeação verbal que os adultos fazem das mesmas (Coelho & Araújo, 2022). O diálogo que a interação durante a leitura proporciona caracteriza-se não só pela nomeação de objetos, como também pelas perguntas que requerem ações por parte da criança (e.g. apontar para identificar objetos nas páginas), a explicação de conceitos dada pelos adultos, e a eliciação para a criança imitar vocalizações, produzir palavras e acabar frases (Rigolet, 2000; Whitehurst & Lonigen, 2001).

A partir do terceiro ano de vida, com a exposição a álbuns infantis em que as imagens completam a história, a criança vai ter oportunidade de alargar o seu conhecimento linguístico. A informação que recebe em forma de narrativa proporciona o alargamento do conhecimento lexical e sintático (Vukelich et al., 2020). A leitura em voz alta para crianças em idade de creche concorre para que estas possam (Trelease, 2001):

- associar a leitura e os livros a sentimentos calorosos e agradáveis.
- ouvir sons, ritmos e palavras.

- usar os sentidos - ouvir, ver, tocar.
- fazer sons; balbuciar e falar.
- compreender que as imagens representam objetos.

Os álbuns infantis que os bebês gostam de ouvir incluem canções infantis e outras histórias com ritmos definidos (Vukelich et al., 2020). Livros com imagens simples e brilhantes sobre fundos sólidos prendem a sua atenção e a escolha de livros leves, de pano lavável e de vinil permitem que os bebês os agarrem e manipulem (Trelease, 2001). À medida que os bebês começam a mostrar interesse por narrativas simples, livros com imagens apelativas de animais, objetos familiares e eventos rotineiros - comer, tomar banho ou ir para a cama - são uma escolha ideal. Quando o bebê entra na fase linguística (a partir dos 12 meses) e já consegue participar na leitura, levantar abas e puxar orifícios, os livros que os convidam a repetir rimas, palavras e frases são os mais adequados para promover o desenvolvimento da linguagem (Trelease, 2001).

O cantinho da biblioteca deve estar presente nas salas de creche (12 aos 36 meses), pois a sua existência promove a exploração dos livros por parte das crianças. Para atrair a sua atenção e interesse, esta área deve estar sempre aberta e ao alcance das crianças para que possam manusear/folhear livros e até lê-los com base nas ilustrações e na sua memória da linguagem neles contida. De acordo com alguns peritos, uma biblioteca de sala deve conter cinco a oito livros por criança e ser reciclada frequentemente, devendo-se retirar alguns livros durante umas semanas e depois reintroduzi-los, para que o efeito de novidade se possa renovar (Vukelich et al., 2020).

Em síntese, a leitura de livros e a exploração das suas mensagens e imagens, desde o berço, concorrem para o desenvolvimento da linguagem oral, a qual servirá mais tarde para sustentar a aprendizagem da linguagem escrita. Numa primeira instância, durante a idade de creche a nomeação das imagens de um livro promove a aquisição de novas palavras. Mais tarde, durante a idade pré-escolar, a teia narrativa possibilita a aquisição não só de vocabulário, como de estruturas sintáticas mais complexas do que aquelas que utilizamos normalmente no discurso oral.

5.2. *Características do Input de Qualidade dos 3-5 anos.*

A evolução das habilidades linguísticas das crianças durante esta faixa etária mostra que já acumularam um vasto **capital lexical** (Pinker, 1996; Duarte et al, 2011) e que o seu discurso é cada vez mais correto, do ponto de vista fonológico e morfossintático, e mais apropriado ao contexto, do ponto de vista da pragmática. Este conhecimento linguístico vai servir de suporte a aprendizagens futuras sobre o código escrito que dependem, em grande parte, das experiências de uso da linguagem oral que as crianças vivenciam durante a infância (Dickinson et al., 2012). Tanto o ambiente familiar, como a frequência do jardim de infância influenciam o desenvolvimento da linguagem e este, por sua vez, influencia a compreensão da leitura no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Nestes dois contextos, o desenvolvimento da linguagem é otimizado não só através da interação com adultos e da conversa oral dirigida (Child Directed Speech - CDS), como também pela interação mediada pela leitura de livros (Dickinson et al., 2012; Grolig, 2020).

Huttenlocher et al. (2010) descobriram que a qualidade na conversação dirigida utilizada pelos adultos que rodeiam a criança prediz várias propriedades do discurso da mesma. Mais especificamente, crianças cujos pais utilizam estruturas sintáticas variadas e complexas e um vocabulário rico também produzem um discurso que inclui diferentes tipos de orações e diversidade lexical. Estes pais que utilizam um discurso mais complexo tendem a ter um estatuto sócio-económico (SES) mais elevado e os seus filhos, como esperado, produzem enunciados complexos em fala espontânea (Arriaga et al., 1998; Snow, 1991). Aos 5 anos, apresentam um desempenho significativamente melhor que crianças de meio SES mais baixo em medidas de **sintaxe** receptiva e de **sintaxe** produtiva aos 6 anos (Huttenlocher et al., 2010). Por exemplo, compreendem e produzem orações subordinadas adverbiais, como “quando estive a brincar lá fora, perdi a bola”. A nível da produção oral, a sua capacidade expressiva explica cerca de 7% da variação na compreensão de leitura em anos escolares subsequentes (Sénéchal et al, 2008).

A investigação mostra-nos ainda que as crianças em idade pré-escolar (3-5 anos) têm um vocabulário mais vasto quando os seus pais usam uma elevada proporção de palavras raras no seu CDS, independentemente da atividade que realizam com seus filhos (Golinkoff et al., 2018; Weizman & Snow, 2001). Palavras raras são palavras de baixa frequência, que as crianças não ouvem frequentemente no discurso oral (Araújo et al, 2022). Por exemplo, verbos ou adjetivos

como *balbuciou* e *aterrorizado* não são comumente utilizados na oralidade. Quanto mais raras as palavras que os pais usam ao falar com os seus filhos, melhor é o desempenho destes últimos em testes de conhecimento de vocabulário recetivo, principalmente no Teste de Vocabulário de Imagens Peabody (Rowe, 2012). Assim, o CDS pode ser uma fonte de aprendizagem de novo vocabulário para crianças e estudos mostram que os pais podem usar cerca de 2 a 6% de palavras raras ao falar com seus filhos (Rowe, 2012; Weizman & Snow, 2001). No entanto, ouvir ler histórias aumenta a exposição das crianças a uma linguagem mais sofisticada, em particular a mais palavras raras, e promove mais o seu desenvolvimento linguístico do que o CDS (Golinkoff et al., 2018; Montag, Jones & Smith, 2015). Dito de outro modo, a leitura de histórias promove a aquisição de novo vocabulário, assim como permite que as crianças se apropriem do significado de estruturas fráscas mais complexas do que as que são normalmente utilizadas no registo oral.

Vários estudos indicam que os livros ilustrados incluem um vocabulário mais diverso do que a linguagem falada pelos adultos (Cunningham, 2005). Dickinson & Tabors (2001) e Hayes e Ahrens (1988) mostraram que os livros ilustrados têm mais palavras de baixa frequência do que palavras faladas nas conversas do dia-a-dia. Estes últimos calcularam que a percentagem de palavras raras em livros infantis é de 30,9, em comparação com 9,9 palavras raras na fala de adultos conversando com crianças, ou CDS. Mais recentemente, Massaro (2017) concluiu, num estudo comparativo, que os livros ilustrados contêm quase três vezes mais palavras raras do que o CDS. O estudo de Montag, Jones e Smith (2015) sobre as novas palavras que aparecem em livros ilustrados para crianças de 0 a 60 meses também confirma estes dados.

Em síntese, é consensual que as crianças aprendem mais palavras novas ouvindo histórias escritas do que a ouvir discursos orais (Dickinson et al., 2012; Elley, 1989; Noble et al., 2018; Penno, Wilkinson & Moore, 2002), porque os livros contêm mais diversidade lexical do que o discurso oral (Montag et al, 2015). Tem sido, de igual modo, confirmado por diversos estudos que a linguagem dos livros apresenta maior complexidade sintática. Por exemplo, orações na voz passiva aparecem mais em textos para a infância do que no CDS (Garraffa, Smart & Obregón, 2021) e frases contendo orações relativas (Cameron-Faulkner & Noble, 2013; Montag et al, 2015).

Deste modo, o contexto de leitura de textos para a infância oferece amplas oportunidades para as crianças desenvolverem o léxico e a **sintaxe**. Em relação ao léxico, sabe-se que "a exposição a novo vocabulário é particularmente benéfica quando este se traduz numa alta

densidade de palavras novas em relação ao total de palavras” (Dickinson et al, 2012, p. 4). E como Dickinson et al. (2012) afirmam: "As crianças aprendem novo vocabulário por meio da gramática e gramática por meio do vocabulário” (p.5). Ou seja, a forma como as frases são construídas oferece às crianças pistas sobre se uma palavra é um verbo ou um adjetivo, por exemplo. Em conjunto, esses resultados indicam que o texto nos livros ilustrados é um motor importante para o desenvolvimento da linguagem e que esta, por sua vez, vai servir de base para a aprendizagem da linguagem escrita.

Assim, ler para os mais novos tem, não só um efeito positivo nas futuras habilidades de leitura, como, “pode influenciar a motivação para a leitura, o que por sua vez resulta numa maior frequência de leitura por prazer” (Neuman & Dickinson, 2011, p. 901). E quem mais lê, melhor leitor se torna. Este fenómeno, designado por *Efeito Mateus*, manifesta-se num círculo virtuoso para os alunos que mais leem, os quais ficam melhores leitores, e num círculo de pobreza para os que menos leem, ficando estes piores leitores. Stanovitch (2000) deu o nome de *Efeito Mateus* a este fenómeno numa analogia com o evangelho de Mateus, o qual diz que os ricos ficam mais ricos e os pobres ficam mais pobres.

O **efeito Mateus** manifesta-se num círculo virtuoso para os alunos que mais leem, os quais ficam melhores leitores, e num círculo de pobreza para os que menos leem, ficando estes piores leitores. Os alunos no final do primeiro ciclo do Ensino Básico são confrontados com textos com vocabulário menos familiar e menos usado na linguagem oral (Chall & Jacobs, 2003) e a falta de fluência na leitura faz com as crianças leiam menos e que se esquivem de ler textos mais complexos (Chall, 1996). A fluência caracteriza-se por uma leitura correta das palavras, por uma entoação que respeita os sinais de pontuação e por uma entoação (prosódia) apropriada. Estima-se que as crianças acumulem, em média, cerca de 3,000 palavras novas por ano escolar, o que se traduz numa acumular progressivo de **capital lexical**, a maioria dele adquirido através da leitura (Adams, 1990; Araújo, Costa & Folgado, 2016).

Assim, dada a natureza cumulativa do conhecimento lexical, ao lermos para os mais novos iniciamos desde cedo o círculo virtuoso da leitura (Golinkoff et al. 2018; Grolig, 2020). A linguagem escrita é mais complexa do que a linguagem oral e os livros oferecem uma exposição a uma linguagem mais complexa do que a linguagem oral. Estas características textuais fazem com que o livro e a mediação da leitura por um adulto desempenhem um papel crucial na otimização

do desenvolvimento da linguagem das crianças, tornando-se mais tarde melhores leitores.

5.3. A Leitura Partilhada: Contributos para o Sucesso na Leitura

A investigação mostra que o nível educacional dos pais, e principalmente o da mãe, molda as práticas de socialização da família que concorrem para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita (Tramonte & Willms, 2010; Yang & Gustafsson, 2004). Por exemplo, mais do dobro das mães com um curso universitário lê para seus filhos, quando comparadas com mães que não concluem o ensino secundário (O' Donnell & Mulligan, 2008). Em Portugal, Mata (2006) recolheu dados que indicam que 78% das famílias têm o hábito de leitura de histórias aos filhos, sendo esta atividade considerada uma oportunidade para o desenvolvimento de conhecimentos e do gosto pela leitura. Vários estudos mostram ainda que as mães que leem para os seus filhos usam um estilo interativo que envolve as crianças na leitura e fazem perguntas do tipo “o que é isto?” “por que razão...?” (Heath, 1986; Huebner & Meltzoff, 2005). Este tipo de discurso expande a linguagem das crianças e estimula a aquisição de novas palavras e de novos conhecimentos.

De igual modo, a qualidade das práticas em contextos de creche e jardim de infância influencia o desenvolvimento da linguagem. Mais, a prestação de uma educação de qualidade na primeira infância pode ajudar a preencher a falta de recursos e práticas de leitura nas populações mais desfavorecidas. É o que a teoria da substituição de recursos públicos prevê: A qualidade e a quantidade de recursos públicos reduzem a importância do contexto familiar (Caro & Lenkeit, 2012). Por exemplo, o acesso a livros pode ser limitado no meio familiar, mas abundante na educação pré-escolar através de redes de bibliotecas e da existência de uma biblioteca de sala. Este acesso a livros e a mediatização que os profissionais de educação de infância fazem durante a leitura promove o desenvolvimento linguístico das crianças (Grolig, 2020).

As evidências da importância da **leitura partilhada** estão bem documentadas em várias estudos internacionais, como o Program for International Reading Literacy Study (PIRLS) e o Longitudinal Study of Australian Children (LSAC), os quais recolhem informações sobre a frequência da **leitura partilhada** em casa. Os resultados mostram que a frequência de leitura de livros que mais se associa com um desempenho positivo em leitura no PIRLS, no quarto ano de escolaridade, é de mais de 3 dias (Araújo & Costa, 2015). No estudo LSAC, o efeito positivo foi

detetado aos 8-9 anos, bem como aos 10 e 11 anos (Kalb & van Ours, 2014), sendo que leituras diárias (6 ou mais dias por semana) influenciam ainda mais pela positiva o futuro desempenho em leitura [Lição: 5.3. Experiências de Leitura e o Desempenho em Leitura: A Evidência Internacional].

Na verdade, a frequência de leitura no seio familiar faz toda a diferença. As crianças cujos familiares lhes leem três, ou mais, vezes por semana apresentam melhor compreensão leitora no 1.º Ciclo do que crianças expostas a uma menor frequência de leituras semanais (Whitehurst e Lonigen, 2001). Há, assim, uma indicação clara de que uma maior frequência de leitura contribui mais para um melhor desempenho futuro em leitura, sendo que, segundo outros outros investigadores, o efeito positivo é mais pronunciado a partir de 5 dias por semana (Whitehurst & Lonigen, 2001).

São vários os estudos que mostram que uma maior frequência de leitura está positivamente associada a um aumento no desempenho de leitura das crianças no quarto ano de escolaridade, medido por testes padronizados. Essas evidências foram reunidas em estudos que investigam a leitura de livros pelos pais no Canadá (Sénéchal & Young, 2008), na Europa (Araújo & Costa, 2015), nos Estados Unidos (Mol & Bus, 2011; Whitehurst & Lonigen, 2001) e Austrália (Kalb & van Ours, 2014). Por exemplo, os estudos de Sénéchal com crianças canadenses mostram que “os relatos dos pais sobre leitura compartilhada foram um preditor robusto do vocabulário receptivo e expressivo das crianças” no quarto ano (Sénéchal, 2011, p. 179).

De acordo com uma perspectiva funcional da linguagem (Halliday & Hasan, 1985), através da **leitura partilhada** as crianças adquirem: 1) conhecimentos linguísticos; acumulam novo vocabulário e aprendem novas estruturas gramaticais, 2) ganham conhecimentos através da linguagem, sobre o mundo físico, social e emocional, e 3) ganham consciência dos padrões que regem o uso da linguagem oral e escrita (Halliday, 2004). Assim, práticas de leitura desde o berço proporcionam às crianças a compreensão de novos conceitos e promovem a sua capacidade para raciocinar, prever acontecimentos, avaliar relações de causa e efeito e inferir o significado associado a diferentes usos da linguagem [Lição: 3.5.1. A Leitura em diferentes contextos].

A literatura para a infância, nomeadamente os livros ilustrados, são um excelente veículo para estabelecer interações de **leitura partilhada** entre adultos e crianças em idade pré-escolar (Dickinson et al., 2012; Grolig, 2020). Destinam-se a crianças pequenas, e fazem uso de imagens para contar ou complementar a história escrita, o que faz com que estas características específicas

de texto-imagem facilitem a conversa sobre o texto e sobre os elementos visuais presentes (Breit-Smith et al., 2017). Os livros ilustrados são únicos, pois estabelecem uma ligação entre as imagens e o texto e são concebidos para entreter os mais novos (Massaro, 2015). Essa harmonia nos livros ilustrados constitui um todo semiótico, uma vez que a interação entre os sistemas verbal e visual é: “uma condição *sine qua non* para a construção do sentido narrativo e para a fruição do gênero” (Sezzi, 2020, p. 216). As imagens lembram objetos ou cenas e complementam ou até substituem parte do texto (Evans & Saint-Aubin, 2005).

Não sabemos muito sobre o tipo de livro ilustrado a que as crianças são expostas no HLE e no CCLE. Uma indicação proveniente de uma pesquisa realizada por Hudson Kam e Matthewson (2017) é que há grande variabilidade na seleção de livros ilustrados que os pais usam no HLE. Contudo, uma criança geralmente ouve cerca de 10 livros ilustrados num mês durante as experiências de **leitura partilhada** (Bradley et al., 2001). Além disso, a investigação nesta área indica que a linguagem que as crianças ouvem a partir da leitura de livros ilustrados pode ser responsável por 3 a 10 por cento de toda a linguagem que as crianças ouvem num dia, com essa percentagem variando de acordo com a frequência com que uma criança ouve ler (por exemplo, duas vezes ao dia, uma vez por dia, ou menos) (Weisleder & Fernald, 2013; Shneidman et al., 2013).

Acresce que o que importa não é apenas a frequência da **leitura partilhada**, mas o tipo de conversa sobre os livros que os pais e educadores têm com as crianças (Yang et al., 2021; Zucker et al., 2010). Observações de interações entre pais e crianças mostram que os adultos assistem e expandem os textos impressos (Grolig, 2020). As conversas baseadas nas informações de livros para a infância incluem perguntas lançadas pelos pais aos seus filhos e pedidos para que estes apontem para as ilustrações quando o adulto nomeia objetos, o que resulta na aprendizagem das palavras que as ilustrações representam (Sénéchal, Thomas & Monker, 1995). A atenção conjunta que se estabelece durante a **leitura partilhada**, a interação entre adulto e criança, é o grande impulsionador do desenvolvimento na área lexical (Farrant & Zubrick, 2012). Esse tipo de leitura pode ser caracterizado como uma conversa, um diálogo, sobre o material impresso durante a qual os pais e educadores fazem perguntas sobre as experiências vividas pelas crianças relacionadas com a história, pedem-lhes que nomeiem imagens e expliquem situações (Araújo & Strasser, 2003; Whitehurst & Lonigen, 2001; Whitehurst et al., 1988).

É de igual modo consensual que as crianças aprendem mais vocabulário quando os adultos adotam uma leitura interativa, que inclui explicações sobre o significado das palavras, fazem comentários e perguntas inferenciais, relacionadas com informação que não está explícita no texto (Beck & McKeown, 2007; National Early Literacy Panel, 2008). O diálogo que se segue exemplifica a exploração explícita do significado do vocabulário num livro (Biemiller & Boote, 2006; Yang et al., 2021): “Na história, a Luisa estava *ansiosa* por abrir o presente que a avó lhe tinha mandado. “Ansiosa” quer dizer que ela não podia esperar mais, que estava muito curiosa para ver o que era. Vocês podem estar ansiosos que a mãe ou o pai cheguem para vos vir buscar à escola, podem estar ansiosos por ver um amigo que não veem há muito tempo. Digam-me lá qualquer coisa que estejam ansiosos por fazer. Podem começar por dizer: "Eu estou ansioso por ..."

Relativamente a perguntas que requerem inferências textuais, um tipo de raciocínio lógico que a linguagem escrita proporciona, podemos dar o exemplo de informação que não está explícita no texto do livro *A Lagarta Muito Comilona* (2010), da autoria do Eric Carle. Não está explícita a razão pela qual a lagarta ficou com dores de barriga. Contudo, se um educador perguntar a razão de tal desfecho as crianças inferem que foi por causa de ela ter comido uma série de guloseimas. O texto, recheado de anáforas, conjuga características específicas de texto-imagem que facilitam a compreensão.

Estas características de leitura interativa, ou dialógica, como é designada na literatura anglo-saxónica, têm sido recolhidas maioritariamente em estudos realizados no seio familiar, e fazem parte do denominado HLE. Contudo, estudos dos investigadores Dickinson e Porche (2011) indicam que o conhecimento do vocabulário no quarto ano de escolaridade também está relacionado com as experiências de **leitura partilhada** em salas de jardim de infância. Em particular, estudos indicam que a exploração do significado das palavras durante a leitura compartilhada em contextos de jardim de infância resulta num aumento expressivo do conhecimento vocabular (Biemiller & Boote, 2006).

Proporcionar momentos para as crianças narrarem acontecimentos, ou recontarem a história após a leitura é uma prática que oferece amplas oportunidades para estas desenvolverem o seu discurso oral e se apropriarem da linguagem que ouvirem (Wolf, 2002). Entre os 2-6 anos, a

evolução no discurso narrativo de acontecimentos pessoais ou imaginários e no reconto de histórias lidas em família e em contextos educativos é notável. Os adultos têm um papel importante não só na configuração de momentos e atividades que propiciam o desenvolvimento oral do discurso narrativo, como também exercem um papel central no apoio, no *scaffolding* que ajuda as crianças a narrar acontecimentos e a recontar histórias. Em específico, a investigação mostra-nos que os adultos contribuem para que as crianças clarifiquem os seus relatos através de perguntas que orientam o seu discurso, nomeadamente as relativas a onde, quem, o quê e quando (Dadalto & Goldfeld, 2009). Estas questões, bem como possíveis comentários ajudam as crianças a clarificar operadores narrativos que usam repetidamente, como "depois" (depois de quê), contribuindo para o desenvolvimento das habilidades narrativas. Assim, os adultos têm um papel importante no tipo de suporte linguístico que fornecem às crianças durante o reconto de uma história.

As atividades de exploração de histórias contadas constituem momentos privilegiados para as crianças se apropriarem da estrutura narrativa, pois o texto narrativo explicita o tempo, o espaço e as personagens e introduz estruturas textuais indicativas destes elementos (e.g. “Era uma vez”). Esta exposição à linguagem escrita e à exploração de significados potencia a compreensão textual e propicia também o desenvolvimento das capacidades narrativas das crianças, constituindo estas últimas pontes para os seus futuros textos escritos (Wolf, 2002). Assim, é importante que as crianças façam recontos das histórias que ouvem e que as representem nos seus desenhos. Cabe aos educadores criar estes momentos e estabelecer a relação entre estes relatos orais e registos pitóricos e a linguagem escrita. Podem fazê-lo, por exemplo, escrevendo a descrição que as crianças fazem dos seus desenhos sobre uma história (Rigolet, 2000). A próxima secção apresenta detalhadamente os benefícios da leitura **partilhada** em diversos contextos, considerando as suas particularidades, inter e complementaridades.

5.3.1. *A Leitura Partilhada em Diferentes Contextos*

A **leitura partilhada** com crianças dos 0-6 anos pode, e deve, ocorrer tanto no ambiente de literacia familiar - HLE -, como no ambiente pré-escolar - CCLE - (Grolig, 2020). Esta ideia tem implicações educacionais importantes porque o conhecimento de vocabulário aos 5 anos de idade, em particular, sustenta a futura aprendizagem da leitura (Durham et al, 2007; Snow, Burns & Griffin, 1998). Resulta também evidente, pelo exposto, que a **leitura partilhada** contribui para

a compreensão de frases gramaticalmente complexas e isso prevê a capacidade de leitura posterior no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Estes conhecimentos permitirão que a criança mais tarde tenha boa compreensão dos textos escritos que lê autonomamente após aprender o processo de decodificação (Shahaeian et al., 2018). Citando Marylin Adams (1990), “Reading aloud with children is known to be the single most important activity for building the knowledge and skills they will eventually require for learning to read” (p.9).

Mais, a **leitura partilhada** durante o pré-escolar é um preditor dos hábitos de leitura no quarto ano, e efeitos positivos foram detetados independentemente do nível socioeconómico, vocabulário e aptidão de leitura (Sénéchal & Young, 2008). Isto é, todas as crianças têm a ganhar com esta prática e a probabilidade de adquirirem hábitos de leitura é mais elevada. Sendo inequívoco que as crianças têm muito a ganhar com a exposição precoce à **leitura partilhada** no contexto familiar, esse ganho pode ser ainda mais importante para crianças de baixo nível sócio-económico. Como Sénéchal (2012) argumenta, “a associação entre a **leitura partilhada** e compreensão leitora pode ser mais forte em famílias com baixo nível socioeconómico, porque a **leitura partilhada** expõe a criança a uma linguagem distinta daquela normalmente usada em casa” (pp. 39-40). Não temos, ainda, estudos empíricos que confirmem esta hipótese, mas o estudo dos australianos Kalb & van Ours (2014) mostra que a diferença positiva que essa prática pode fazer no futuro desempenho na leitura compensa a influência da origem social da família.

Os programas de literacia familiar que visam especificamente reforçar a leitura dialógica também destacam a contribuição do vocabulário oral como preditor do futuro desenvolvimento em leitura (Mata, 2006; National Early Literacy Panel, 2008; Mol & Bus, 2011). A contribuição específica da **leitura partilhada** de livros em casa para o desenvolvimento do vocabulário e, logo, para a leitura também é apoiada por estudos de intervenções familiares que levam os pais a adotar estratégias de leitura dialógica (Whitehurst & Lonigen, 2001). De acordo com o modelo de literacia familiar proposto por Sénéchal (2012), quando os pais leem, o ensino informal de vocabulário é frequente, porque as interações durante a leitura de livros giram em torno de discutir o significado das palavras e do texto.

No contexto pré-escolar, a investigação também nos mostra que a **leitura partilhada**, acompanhada da explicação do significado das palavras contribui para o conhecimento da linguagem escrita e para o incremento do vocabulário (Grolig, 2021; Yang et al, 2021). Dickinson

e Tabors (2001) documentaram a forma como a complexidade conceptual do discurso de educadores ajuda as crianças a compreender as histórias lidas e a adquirem vocabulário. Por exemplo, nomear imagens e descrever ilustrações faz a diferença, pela positiva, bem como fazer uma síntese dos acontecimentos e fazer previsões. Outro aspeto da prática pedagógica de educadores que contribui para as crianças aprenderem novo vocabulário é a exposição repetida às mesmas palavras e ao seu uso em contextos variados (Ambrose e Lovett., 2015). Mais especificamente, quando os educadores usam frequentemente as novas palavras, tanto o vocabulário passivo, como ativo, das crianças aumenta (Wasik e Hindman, 2020). Isto é, não só compreendem o seu significado, como são capazes de o usar.

Assim, tanto o ambiente familiar como o contexto escolar suportam o desenvolvimento da linguagem e o conhecimento do vocabulário (Rowe, 2012). Neste sentido, é crucial incentivar hábitos de leitura no seio familiar e em contextos educativos e estabelecer inter relações entre os dois, de forma a incentivar práticas comuns e complementares. Por exemplo, o Plano Nacional de Leitura disponibiliza informação sobre programas de leitura para pais e educadores, nomeadamente o programa de *Leitura em Vai e Vem*, o qual incentiva à troca, ou ao intercâmbio de livros trazidos de casa entre crianças de salas de jardim de infância (<https://pnl2027.gov.pt/np4/vaievem.html>).

Em Portugal, o *Plano Nacional de Leitura*, conhecido por PNL, é uma iniciativa do Governo português (Decreto Lei nº 64/2006) que tem como objetivo criar condições para promover o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, bem como a ampliação e aprofundamento dos hábitos de leitura, junto da população em idade de creche, pré-escolar e escolar (Plano Nacional de Leitura, 2011).

Muitos países da União Europeia lançaram planos de leitura que disponibilizam recursos educativos, como livros infantis eletrónicos, com o intuito de serem utilizados no ambiente familiar, tal como em Portugal (Plano Nacional de Leitura Português (PNL), 2011, <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/index1.php>). Na Polónia, a campanha “All of Poland Reads to Kids”, implementada em 2001, procura, como o PNL sensibilizar para a importância da leitura nas escolas e na sociedade em geral e equipar as bibliotecas com livros (European Commission, 2012). Outros países, como a Alemanha e a Lituânia, tomaram iniciativas

semelhantes, que têm como objetivo principal o início precoce de hábitos de leitura (European Commission, 2012). No Reino Unido, o projeto Bookstart levou livros às casas de famílias carentes através das bibliotecas locais e registos indicam que as crianças de 36 meses abrangidas chegaram ao 1.º Ciclo com melhores capacidades discursivas e conheciam mais vocabulário do que as provenientes de meios semelhantes que não beneficiaram do programa (Dickinson et al., 2012).

Outras iniciativas procuram ampliar a exposição precoce a práticas de leitura noutros contextos, nomeadamente nos cuidados de saúde primários. O papel do profissional de saúde, como mediador do livro e da leitura, tem vindo a ser realçado, existindo atualmente consenso sobre o seu potencial como facilitador da existência de tempo de qualidade entre pais e filhos (Schefft, et al., 2019). Nos Estados Unidos da América (EUA), surgiu em 1989 a primeira iniciativa relacionada com a leitura que envolveu profissionais de saúde, a organização Reach Out & Read. Esta organização incentiva a leitura através da oferta de livros e aconselhamento pelos profissionais de saúde. Tem um modelo próprio de atuação, beneficiando 4,2 milhões de crianças por ano, entre as quais se incluem muitas de classes sociais desfavorecidas (Reach Out & Read, 2022). Os pais são incentivados a ler com e para as crianças, facilitando neste país a aprendizagem do inglês, tendo resultados importantes a nível da adoção de práticas de leitura das populações imigrantes.

Em Portugal, está a ser implementado o Projeto Ler + Dá Saúde que visa promover a saúde dos mais jovens através do aconselhamento da leitura, por médicos e enfermeiros, fomentando a prática regular desta atividade em família, considerando-a fundamental para um desenvolvimento saudável e integral (DGS, 2019). O papel dos profissionais de saúde contempla não só o disponibilizar de livros às famílias, como também o *scaffolding*, ou a modelagem que o médico ou enfermeiro faz da leitura com as crianças, com o intuito de demonstrar as práticas que as famílias podem adotar (Fundação Aga Khan Portugal & Salgado, 2019). É, assim, relevante considerar que as boas práticas, no que concerne a mediação da leitura, devem permear todos os contextos promotores de hábitos de leitura.

Em jeito de conclusão, podemos dizer que ler para os mais novos assenta numa relação triádica de mediação da leitura: adulto - livro - criança, cabendo ao adulto mediatizar a leitura, de

forma dialógica. Isto é, estabelecer um diálogo com a criança em torno do objeto livro (Araújo & Leite, 2021), nomeadamente na adoção das seguintes práticas de leitura de livros:

- Nomeação de imagens pelo adulto;
- Deixar a criança acabar frases, prever acontecimentos;
- Fazer perguntas sobre a história;
- Explicar o significado de novas palavras
- Comentar o conteúdo, a ação e a situação.

Os benefícios da exposição à linguagem escrita podem, assim, ser potenciados através do diálogo interativo. Wasik & Bond (2001) enfatizam que uma leitura interativa/dialógica deve contemplar perguntas de resposta aberta e dar oportunidades às crianças para exprimirem opiniões. Estes princípios devem estar presentes antes, durante e depois da leitura para desenvolver a compreensão textual. Mais especificamente, as interações em torno da leitura em contexto pré-escolar podem ocorrer de acordo com etapas ou momentos distintos de apropriação do sentido da história e dos conceitos discutidos (Araújo e Leite, 2021). O momento de pré-leitura pode servir para captar a atenção das crianças e ativar os seus conhecimentos prévios (e.g. “O que é isto na capa do livro?”, O título “Malaquias não gosta de perder deve ser sobre...?”, “Este livro é sobre animais da selva.”, Sabem o que é uma selva?”). Durante a leitura, o educador deve explorar a história, perguntar o que se vai passar a seguir, explicar o significado de certas palavras desconhecidas e, no momento da pós-leitura, perguntar o porquê de certos acontecimentos, e pedir a opinião das crianças sobre as ações das personagens.

A criança compreende, através do contacto com a linguagem escrita, as suas funções, bem como as formas de codificar essas funções. A exploração, durante o pré-escolar, da relação entre a oralidade, a leitura e a escrita a partir de livros e de registos escritos propicia o entendimento da forma como o código escrito funciona, aspeto este que passamos a discutir na secção seguinte.

6. A Relação entre a Oralidade e a Escrita

A linguagem escrita é tida como uma componente essencial da estimulação precoce das crianças (Rigolet, 2000), porque as prepara para a aprendizagem formal da leitura e da escrita e

porque, com base na escrita, também desenvolvem a linguagem oral (Vukelich et al, 2020). Ao ver-se rodeada pela escrita a criança compreende que aquilo que se diz, o discurso oral, se pode escrever, e que à escrita está associado um registo de linguagem específico e estão associados procedimentos de registo específicos, que servem uma função ou propósito (Rigolet, 2000).

A existência e o acesso a materiais escritos caracteriza as sociedades contemporâneas (Benavente et al., 1996) e desde cedo as crianças vêem os seus familiares lerem livros, placards, receberem cartas, escreverem notas (Mol & Bus, 2011). É através de múltiplos contactos, formais e informais com a escrita e a sua função social que as crianças constroem hipóteses sobre como interpretar e produzir mensagens escritas (Mata, 2006). Estas hipóteses têm sido denominadas conceções precoces sobre a leitura e a escrita e vários autores referem que ao conhecimento do código escrito resultante do contacto com mensagens escritas damos o nome de **literacia emergente**. Este conceito tem “subjacente, como elemento principal, o papel e a participação ativa da criança, desde muito cedo, no processo de descoberta da linguagem escrita” (Mata, 2006, p. 24). O desenvolvimento da literacia começa antes da criança iniciar o ensino formal (Mata, 2006) e engloba a capacidade de ler e escrever (Fernandes, 2004).

A **literacia emergente**, ou os conhecimentos precoces que as crianças desenvolvem sobre o funcionamento da leitura e a escrita e a sua função (Mata, 2006) correspondem, assim, a um conjunto de conhecimentos sobre literacia que têm origem antes da escolarização formal e manifestam-se num continuum entre os 0-6 anos de idade (Fernandes, 2004). Conseguir reconhecer e escrever o nome são aptidões que marcam o início do percurso de desenvolvimento da literacia (Clay, 2001), entendida como a capacidade de leitura e escrita (Benavente et al., 1996).

A partir do reconhecimento do seu nome, a criança compreende que a linguagem oral corresponde a um registo escrito na escrita e que esse registo serve a função de, por exemplo, indicar qual é o seu cabide na sala de jardim de infância. De igual modo, as primeiras tentativas de escrita das crianças correspondem à escrita do próprio nome, bem como a tentativas de registar algo por escrito. A estas tentativas, que ainda não se assemelham a palavras com letras convencionais, mas que denotam um grafismo distinto do desenho, damos o nome de **garatujas** (Rigolet, 2000). A observação de crianças portuguesas enquanto as produzem permite perceber que já as registam de forma linear, da esquerda para a direita e de cima para baixo, se produzem mais do que uma linha (Fernandes, 2004). Esta forma de registo da linguagem escrita mostra que

já entendem como funciona o código escrito da sociedade que as rodeia, pois noutras línguas, como o hebraico ou o mandarim, não é esta a direcionalidade da escrita (Clay, 1975).

Marie Clay (1975; 2001), uma investigadora neozelandesa, foi pioneira na identificação dos conceitos que as crianças aprendem enquanto desenvolvem a **literacia emergente** e concebeu testes específicos a partir de livros para avaliar o seu conhecimento desses conceitos. Numa lógica de progressão, entre os 0-6 anos de idade, as crianças aprendem as seguintes noções sobre a leitura: 1) A leitura processa-se da esquerda para a direita, de cima para baixo; 2) É a escrita e não as imagens que contam a história, 3) À linguagem escrita corresponde uma terminologia específica; palavra, letra, frase e 4) Há espaços entre palavras e sinais de pontuação (Clay, 1991; 1993). Para estimular estas aprendizagens, as crianças devem estar rodeadas pela linguagem escrita (Rigolet, 2000), e observar o uso funcional da mesma (Ferreiro & Teberosky, 1985).

Como anteriormente referido, através da leitura frequente de literatura para a infância, tanto o ambiente familiar, como o jardim de infância podem contribuir para otimizar o desenvolvimento da linguagem. A leitura de livros pelos adultos serve também para estimular estes conceitos precoces sobre a linguagem escrita, pois o ato de ler ilustra a direcionalidade da escrita e familiariza as crianças com a utilização de símbolos gráficos. A existência de um cantinho da leitura, com uma biblioteca de sala, promove a interação das crianças com os livros e reforça o desenvolvimento destes mesmos conceitos. A exploração livre de livros é também um convite para as crianças fingirem que leem com base nas imagens; à medida que folheiam um livro, vão simulando a leitura utilizando a mesma linguagem que ouviram quando o mesmo lhes foi lido (Clay, 2001). Desta forma, a linguagem escrita também contribui para que as crianças adotem um registo de linguagem progressivamente mais formal e um discurso oral marcado pela correção gramatical.

A disponibilização de outros materiais escritos e a própria organização do espaço e das atividades nos ambientes educativos também desempenha um papel importante para o desenvolvimento da literacia emergente (Vukelich et al, 2020). Por exemplo, a etiquetagem das diversas áreas da sala, de objetos e dos pertences das crianças, bem como a utilização do jornal de parede e de **registos escritos** do que as crianças dizem todos contribuem para ilustrar para que serve a escrita e como se configura (Rigolet, 2000). Outros exemplos de **registos escritos** incluem quadros de presença, aniversários, registos de tempo/condições atmosféricas, quadros de tarefas e

de regras da sala, os quais devem ser apresentados com símbolos pictóricos e/ou ilustrações das ações que lhes correspondem (e.g. legenda “lavar as mãos” e desenho correspondente colocado por cima do lavatório).

A criação de centros de interesse e a abordagem de temáticas curriculares relacionadas com o conhecimento do mundo pode, de igual modo, dar um contributo importante: podem estar plasmadas em cartazes com ilustrações e palavras sobre a roda dos alimentos, o corpo humano, as profissões, etc (Vukelich et al, 2020). Mais, o registo escrito de vivências pessoais, de visitas de estudo e da escrita do relato oral que as crianças fazem dos seus desenhos contribuem para mostrar a correspondência entre a linguagem oral e a linguagem escrita - o que se diz pode-se escrever e o que se escreve pode ler-se (Rigolet, 2000).

Em ambientes educativos para crianças em idade de creche, a escrita dos seus nomes em letra maiúscula pode facilitar o seu reconhecimento, bem como o uso de cores de fundo diferentes para os diversos nomes. Para crianças dos 3-5 anos, a etiquetagem e os **registos escritos** já devem familiarizar a criança com uso de letras de imprensa maiúsculas e minúsculas e ter o cuidado de apresentar o espaço equidistante entre palavras (Rigolet, 2000). A utilização de ficheiros de imagens com as respectivas palavras que as nomeiam serve também para ilustrar a relação entre as imagens e a escrita. No entanto, a aprendizagem da leitura não é um processo natural como é a aquisição da linguagem oral. Não basta uma mera exposição a materiais escritos para as crianças aprenderem a ler, embora essa exposição em muito contribua para a noção de que aquilo que se diz se pode escrever e que à fala correspondem manchas gráficas, com espaços e organização linear distintiva e diferente de outras representações simbólicas (Clay, 1975). Desenvolvemos de seguida a ideia de que a leitura requer uma aprendizagem sistemática e que as crianças progridem por etapas durante o processo de aprendizagem.

6.1. *Aprender a Ler*

De acordo com Ehri (1995) e Frith (1985), a progressão que se observa em sociedades contemporâneas que utilizam um sistema alfabético de escrita pode-se dividir, grosso modo, em três etapas ou fases de desenvolvimento da leitura:

1. **Fase logográfica ou pré-alfabética** (percepção visual da mancha gráfica).
2. **Fase alfabética** (as letras representam fonemas).
3. **Fase ortográfica** (há regras ortográficas para a transcrição de fonemas).

Na fase logográfica, uma criança entre os 3-5 anos identifica a mancha gráfica composta por letras como uma representação do seu nome, por exemplo. A exposição repetida a mensagens escritas no seu quotidiano, nomeadamente o letreiro do seu nome escrito no cacifro da sala, facilita o reconhecimento de palavras. Esse reconhecimento, na fase logográfica inicial, baseia-se na memória visual da mancha gráfica que é ativada no hemisfério direito do nosso cérebro e que não corresponde à decodificação fonológica dos **grafemas** que constituem as palavras (Dehaene, 2010; Ehri e Wilce, 1985). Durante a fase logográfica as crianças apropriam-se da noção de que a escrita representa a linguagem oral, enquanto que na **fase alfabética** as crianças aprendem a decodificar **grafemas** e logo a recuperar do material escrito o episódio da fala. Esta habilidade de estabelecer a relação entre fonemas e grafemas é que possibilita a decodificação e o desenvolvimento da leitura e é no pré-escolar que se podem dar os primeiros passos para a trabalhar.

6.2. O Desenvolvimento da Consciência Fonológica

A decodificação fonológica requer não só o conhecimento do princípio alfabético, ou o conhecimento de que as letras representam **fonemas**, mas também a capacidade de os manipular de forma intencional. Assim, podemos definir **consciência fonológica** como a capacidade para refletir, manipular e discriminar unidades da linguagem oral (Goswami, 2005; Sim-Sim, 1998), pois esta definição reflete toda a forma de conhecimento consciente, reflexivo e explícito sobre as propriedades fonológicas da linguagem (Freitas, 2017).

Num primeiro nível, temos a capacidade para discriminar e manipular unidades silábicas e, num nível mais exigente a de discriminar e manipular **fonemas**, as unidades mínimas de som (Duarte et al, 2011). Reconhecer palavras que rimam, porque acabam com o mesmo som na sílaba

final é uma tarefa cognitiva menos exigente e que adultos analfabetos conseguem realizar (Morais et al, 1979). Esta consciência silábica constitui assim o primeiro nível de consciência fonológica, enquanto que a consciência fonémica constitui o segundo nível.

A manipulação fonémica requer o desenvolvimento da consciência de que essas unidades mínimas de som se fundem para formar palavras. Esta capacidade não se desenvolve espontaneamente porque os **fonemas** são entidades abstratas difíceis de isolar numa série de sinais acústicos que correspondem especificamente a uma combinação de letras que, por sua vez, formam palavras (Morais et al, 1979). Na verdade, um **fonema** é uma abstração de um som, pois não é possível que ele se manifeste de forma pura, ou isoladamente (ver Morais, 2012, e.g. quando pronunciamos um /b/ já estamos a pronunciar /be/, com o som fechado da vogal /e/).

Um ensino implícito que visa o desenvolvimento da consciência silábica, incide sobre actividades lúdicas como cantar a canção *O Balão do João* e recitar lengalengas como a seguinte:

Um, dois, três, quatro,
A galinha mais o pato
Fugiram da capoeira,
Foi atrás a cozinheira
Que lhes deu com um sapato.
Um, dois, três, quatro.

Já a repetição de trava-línguas como, “O rato do rei da Rússia roeu a rolha da garrafa” incide sobre o reconhecimento do **fonema** /r/ em diferentes palavras. O desenvolvimento da **consciência fonológica** no pré-escolar pode ser implementado de forma mais ou menos explícita, sendo que explicar como se discriminam e manipulam unidades do oral facilita a aprendizagem (Kjeldsen, Niemi & Olofsson, 2003). Num sentido lato, o ensino explícito pode ser definido como a “transmissão de informação que *explicita* os conceitos e os procedimentos que os alunos devem aprender” (Kirschner, Sweller & Clark, 2006, p.75). O ensino explícito está assim diretamente relacionado com a ativação de processos cognitivos que otimizam a aprendizagem. Um ensino

explícito que visa o desenvolvimento da **consciência fonológica** contempla atividades que incidem sobre a análise de rimas, de unidades silábicas e de **fonemas**, como as que exemplificamos de seguida:

- Digam-me algumas palavras que rimam com *cão*, *como pão*.
- Batam duas palmas para a palavra *pato*. Quantas palmas batemos para a palavra *sapato*?
- Digam a primeira parte (sílabas) da palavra *braço*.
- Destas palavras - bata, copo, rata - qual é a que não rima?
- Vamos juntar os sons /m/-/a/-/r/.
- Digam a palavra *bata*, sem o primeiro som.
- Que palavras começam com a letra F
- Quando tiro o I a palavra luva, com que palavra fico?

As crianças que demonstram ter esta capacidade de analisar as unidades fonológicas da língua conseguem responder a este tipo de exercícios com facilidade e as que evidenciam facilidade na manipulação fonémica terão mais facilidade em aprender a ler.

Para promover o conhecimento do alfabeto e a consciência fonológica, os educadores devem explorar a leitura e a escrita de forma integrada. Por exemplo, a partir da leitura de histórias as crianças podem, como resposta à leitura, utilizar diários pessoais onde experimentam a escrita inventada (Araújo e Strasser, 2003). Como referem Ehri & Wilce (1987) e Morais (2012), a tentativa de fazer corresponder uma letra ao som que ela tem faz com que as crianças do pré-escolar adquiram conhecimentos sobre o princípio alfabético. A partir do conhecimento do nome da letra, as crianças adotam uma estratégia de nome da letra para soletrar palavras. Em português, também foi observado que crianças pequenas incluem letras mais foneticamente precisas na sua escrita quando o nome da letra ocorre na palavra (Silva & Martins, 2002). No entanto, a escrita inventada não reflete ainda o conhecimento ortográfico e, por isso, uma criança pode escrever *Gip* em vez de *Jipe*, porque quer codificar o som da letra *G* e não escrever o *e* final porque este reflete uma redução vocálica.

É apenas na chamada **fase alfabética**, que as crianças começam a conseguir descodificar a escrita para ler, apoiando-se no seu conhecimento sobre o valor fonológico das letras. Ler, num sistema alfabético, é extrair de uma representação gráfica da fala a pronúncia e o significado que lhe correspondem (Morais & Kolinsky, 2005). Saber o valor fonológico das letras permite às crianças desenvolverem a leitura de novas palavras com base na informação fonológica e é essa aprendizagem, adquirida através de um ensino sistemático e explícito, que possibilita o acesso ao significado e o desenvolvimento da leitura. O conhecimento da relação entre **fonemas** e **grafemas** permite a generalização - uma criança que sabe a pronúncia de /t/ e /d/ e do ditongo /eu/ e aprende a ler “deu” consegue fundir os **fonemas** para ler a nova palavra “teu”.

6.3. A Aquisição da Linguagem e a Aprendizagem da Leitura

Conforme exemplificado, o processo inerente à aprendizagem da leitura requer a apropriação da estrutura fonológica da linguagem oral e a capacidade de manipular as unidades mais pequenas da fala – os **fonemas**. Sendo certo que o próprio processo de aprendizagem da leitura vai reforçar os conhecimentos sobre o alfabeto e sobre a estrutura fonológica da linguagem oral (Snow et al, 1998), cabe aos educadores trabalharem com as crianças do pré-escolar no sentido de desenvolver a sua **consciência fonológica**. Sobretudo no que concerne à consciencialização da estrutura fonológica da língua na sua vertente oral e escrita, esta última a partir da associação **fonema/grafema**, pois a **consciência fonológica** constitui um dos melhores preditores do sucesso na leitura.

Conforme documentado por Byrnes (2001), o conhecimento do alfabeto e a **consciência fonológica**, bem como o conhecimento dos conceitos emergentes sobre a leitura e a escrita são melhores preditores do sucesso na leitura do que a inteligência ou o desenvolvimento cognitivo. De acordo com a análise de Byrnes (2001), o sucesso na aprendizagem da leitura também está correlacionado com o estatuto sócio-económico: Crianças de nível sócio-económico mais elevado (medido pelo nível de educação dos pais e pelo seu rendimento) apresentam níveis mais altos associados à **literacia emergente**, conhecem mais letras e números, têm melhor memória visual e são melhores a seguir instruções orais dadas pelos adultos. No entanto, o que a investigação também mostra é que, independentemente do estatuto sócio-económico, as crianças que entram no

1.º Ciclo com conhecimentos sobre a estrutura fonológica da língua, que sabem as letras do alfabeto, nomeadamente que um T se chama TEE, têm melhor desempenho na leitura no final do 1º ano de escolaridade (Leite et al, 2006). Como afirma Sprenger-Charolles (1996), a **consciência fonológica** é o conhecimento “mais fortemente e especificamente relacionado com a aquisição da leitura num sistema alfabético” (cit. em Vale & Caria, 1997, p. 14).

Vários estudos corroboram esta noção de que o conhecimento do alfabeto, ou a capacidade das crianças nomearem letras do alfabeto antes do início da instrução formal de leitura, é um dos preditores mais fortes da capacidade de leitura das crianças (Bond & Dykstra, 2011; Piasta & Wagner, 2010; Riley, 1996). O conhecimento do alfabeto tem uma relação recíproca com a **consciência fonológica**, porque os nomes de várias letras coincidem com a forma de pronunciar os seus sons (Ehri e Wilce, 1987). Compreender como letras e combinações de letras representam os sons da fala permite que os leitores identifiquem palavras automaticamente. Por sua vez, essa destreza permite aos leitores compreender o que leem. A automatização do processo de descodificação caracteriza os bons leitores; eles adquirem fluência na leitura, o que lhes possibilita focar a atenção na compreensão de textos (Araújo, Costa e Crato, 2021).

O modelo de eficiência verbal de Perfetti (1992) postula que a capacidade de identificação de palavras serve de base para a compreensão do texto. No entanto, à medida que a capacidade de descodificação fonológica se desenvolve, o conhecimento do mundo/tópicos, bem como os conhecimentos linguísticos influenciam a compreensão da leitura (Perfetti, Landi & Oakhill, 2005). Tanto o **capital lexical**, como o conhecimento da **morfologia** e da **sintaxe** assumem maior relevância. Por exemplo, para compreendermos a frase “*O rapaz e a rapariga brincavam no pátio. Ela perseguia-o.*” temos de saber o que significa o verbo *perseguir* e saber que o pronome átono *o* se refere ao rapaz, desempenhando este pronome a função sintática de complemento.

Muitos alunos que não compreendem o que lêem, mesmo quando já automatizaram o processo de leitura, apresentam problemas na compreensão oral (vocabulário, conhecimento do mundo, capacidade para fazer inferências, etc). Por esse motivo, a compreensão oral deve ser desenvolvida antes do início da escolarização formal, tanto em contexto familiar como na educação pré-escolar (Bianco et al., 2012; Sénéchal, 2012). Como vimos, rodear as crianças de livros, ler-lhes frequentemente e explorar as leituras contribui para que desde cedo desenvolvam o

gosto pela leitura, acumulem **capital lexical** e se apropriem de estruturas sintáticas diversificadas (Araújo et al., 2022).

Segundo Chall (1996), durante os dois primeiros anos de escolaridade as crianças *aprendem a ler* e posteriormente, durante a aprendizagem escolar, *leem para aprender*. A educação pré-escolar pode facilitar a aprendizagem da leitura, através da promoção do desenvolvimento da compreensão e expressão oral e das propriedades fonológicas e gráficas da língua. Cabe à etapa seguinte de educação ensinar as crianças a ler, sendo que para assegurar que posteriormente as crianças conseguem ler para aprender é crucial que adquiram a capacidade para extrair a representação gráfica da fala de forma automática (Araújo, Costa & Folgado, 2016; Stanovich, 2000).

Referências

- Abreu-Lima, I. M. P., Leal, T. B., Cadima, J., & Gamelas, A. M. (2012). Predicting child outcomes from preschool quality in Portugal. *European Journal of Psychology of Education, 28*, 399–420. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0120-y>
- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. MIT Press.
- Adams, M. J. (2009). The challenge of advanced texts: The interdependence of reading and learning. In E. Hiebert (Ed.), *Reading more, reading better* (pp. 163–189). Guilford Press.
- Agarwal, P. K., e Roediger III, H. L. (2018). Lessons for learning: How cognitive psychology informs classroom practice, *Phi Delta Kappan, 100*(4), 8-12.
- Albert, M., & Obler, L. (1978). *The bilingual brain: Neuropsychological and neurolinguistic aspects of bilingualism*. Academic Press.
- Alhadabi, A., & Karpinski, A. C. (2020). Grit, self-efficacy, achievement orientation goals, and academic performance in University students, *International Journal of Adolescence and Youth, 25*(1), 519-535. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1679202>
- Ambrose, S. A., & Lovett, M. C. (2014). Prior knowledge is more than content: Skills and beliefs also impact learning. In V. A. Benassi, C. E. Overson, & C. M. Hakala (Eds.), *Applying science of learning in education: Infusing psychological science in the curriculum* (pp. 7–19). Society for the Teaching of Psychology.
- Anderson, N. J., Graham, S. A., Prime, H., Jenkins, J. M. & Madigan, S. (2021). Linking Quality and Quantity of Parental Linguistic Input to Child Language Skills: A Meta-Analysis. *Child Development, 92*, 484-501. <https://doi.org/10.1111/cdev.13508>
- Araújo, L. & Almeida Leite, S. (2021, outubro). *Sugestões para a Leitura de Histórias*. Iniciativa Educação.
- Araújo, L. & Strasser, J. (2003). Confronting prejudice in the early childhood classroom. *Kappa Delta Pi Record, 39*(4), 178-182. <https://doi.org/10.1080/00228958.2003.10516402>
- Araújo, L. (2002). The literacy development of kindergarten English-language learners. *Journal of Research in Childhood Education, 16*(2), 232-247. <https://doi.org/10.1080/02568540209594987>
- Araújo, L. (2014). Special features on ELL Learners (5th ed.). In J. Christie, B. Henz, C. Vukelich & K. Roskos (Eds.), *Teaching Language and Literacy: Preschool Through the Elementary Grades* (pp. 53-55, 114-116, 254-255, 291, 349-351). Pearson. 0-13-306681-9

- Araújo, L. (2020). English Language Learning (5th ed.). In C. Vukelich, B. Enz and K. Roskos (Eds.), *Helping young children learn language and literacy: Birth through kindergarten* (pp. 96-98). Pearson.
- Araújo, L., & Costa, P. (2015). Home book reading and reading achievement in EU countries: The Progress in International Reading Literacy Study 2011 (PIRLS). *Educational Research and Evaluation: from Theory to Practice*, 21, 422–438. <https://doi.org/10.1080/13803611.2015.1111803>
- Araújo, L., Costa, P. & Folgado, C. (2016). Avaliação da Leitura: PIRLS 2011. In Fernando Azevedo & Ângela Balça (Eds.), *Leitura e Educação Literária* (pp. 15-30). Lidel.
- Araújo, L., de Almeida Leite, S., Brito, R., & Esteves, S. (2022). The new words kids hear from translated picture books. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 22(1), 1–51. <https://doi.org/10.21248/l1esll.2022.22.1.393>
- Araújo, L., Costa, P., & Crato, N. (2021). Assessment Background: What PISA Measures and How. In N. Crato (Ed.), *Improving a Country 's education: PISA 2018 results in 10 countries* (pp. 249-262). Springer.
- Ardila, A., Bernal, B., & Rosselli, M. (2016). How Localized Are Language Brain Areas? A Review of Brodmann Areas Involvement in Language. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 31, 112-122. <https://doi.org/10.1093/arclin/acv081>
- Arriaga, R. K., Fenson, L., Cronan, T., & Pethick, S. J. (1998). Scores on the MacArthur Communicative Development Inventory of children from low- and middle-income families. *Applied Psycholinguistics*, 19, 209–225. <https://doi.org/10.1017/S0142716400010043>
- Asher, J. (1969). The Total Physical Response Approach to Second Language Learning. *The Modern Language Journal*, 53(1), 3-17. <https://doi.org/10.2307/322091>
- Avelar, D. M., Morano, C. E., & Golinkoff, R. M. (2019). Pointing to success: Caregivers' beliefs about intelligence matter in their interactions with children, *Evidence-Based Communication Assessment and Intervention*, 13(3), 157-161. <https://doi.org/10.1080/17489539.2019.1647619>
- Baldwin, D. A. (1995). Understanding the link between joint attention and language. In C. Moore & P. J. Dunham (Eds.), *Joint attention: Its origins and role in development* (pp. 131–158). Lawrence Erlbaum.
- Beck, I., & McKeown, M. (2007). Increasing Young Low-Income Children's Oral Vocabulary Repertoires through Rich and Focused Instruction. *The Elementary School Journal*, 107(3), 251-271. <https://doi.org/10.1086/511706>

- Benavente, A., Rosa, A., Firmino da Costa, A., & Ávila, P. (1996). *A literacia em Portugal: Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Fundação Calouste Gulbenkian/Conselho Nacional de Educação.
- Bernhardt, E. (1996). *Reading development in a second language*. Ablex Publishing Corporation.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge University Press.
- Bialystok, E., Craik, F., Green, D. & Gollan, T. (2009). Bilingual Minds. *Psychological Science in the Public Interest*, 10(3), 89–129. <https://doi.org/10.1177/1529100610387084>
- Bianco, M., Pellenq, C., Lambert, E., Bressoux, P., Lima, L., & Doyen, A.-L. (2012). Impact of early code-skill and oral-comprehension training on reading achievement in first grade. *Journal of Research in Reading*, 35, 427–455. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01479.x>
- Biemiller, A., & Boote, C. (2006). An effective method for building meaning vocabulary in primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 44–62. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.44>
- Bolinger, D. (2002). *Aspect of language*. Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Bond, G. L., & Dykstra, R. (1997). The Cooperative Research Program in First-Grade Reading Instruction. *Reading Research Quarterly*, 32(4), 348–427. <https://doi.org/10.1598/RRQ.32.4.4>
- Bourjade, M., Dafreville, M., Scola, C., & Jover, M. (2023). Six-month-old infants' communication in a comparative perspective: Do maternal attention and interaction matter? *Journal of Experimental Child Psychology*, 231, 105651. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2023.105651>
- Bradley, R., Corwyn, R., McAdoo, H., & García Coll, C. (2001). The Home Environments of Children in the United States Part I: Variations by Age, Ethnicity, and Poverty Status. *Child Development*, 72, 1844–1867. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.t01-1-00382>
- Breit-Smith, A., Kleeck, A.V., Prendeville, J., & Pan, W. (2017). Preschool children's exposure to story grammar elements during parent–child book reading. *Journal of Research in Reading*, 40, 345–364. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12071>
- Brooks, R., & Meltzoff, A. N. (2005). The development of gaze following and its relation to language. *Developmental Science*, 8, 535–543. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2005.00445.x>
- Brown, R. (1973). *A first language: The early stages*. Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1978). The Role of Dialogue in Language Acquisition. In A. Sinclair, R. J. Jarvella, & W. J. M. Levelt (Eds.), *The Child's Concept of Language* (pp. 241-256). Springer-Verlag.

- Bruner, J. S. (1983). *Child's Talk: Learning to use Language*. Oxford University Press.
- Bruner, J. S. (1996). *The Culture of Education*. Harvard University.
- Byers-Heinlein, K., & Lew-Williams, C. (2013). Bilingualism in the early years: What the science says. *Learning Landscapes*, 7(1), 95-112.
- Byrnes, J. (2001). *Cognitive development and learning*. Allyn and Bacon.
- Cameron-Faulkner, T., & Noble, C. (2013). A comparison of book text and Child Directed Speech. *First Language*, 33, 268-79. <https://doi.org/10.1177/0142723713487613>
- Carey, D. P. (2016) Broca's and Wernicke's Areas. In Shackelford T., Weekes-Shackelford V. (Eds) *Encyclopedia of Evolutionary Psychological Science*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-16999-6_3339-1
- Carle, E., Aires, A., & Buratti, I. (2010). *A lagartinha muito comilona*. Kalandraka.
- Caro, D. H., & Lenkeit, J. (2012). An analytic approach to study educational inequalities: 10 hypothesis tests in PIRLS 2006. *International Journal of Research & Method in Education*, 35, 3–30. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2012.666718>
- Caro, D. H., Sandoval-Hernández, A., & Lüdtke, O. (2014). Cultural, social, and economic capital constructs in international assessments: An evaluation using exploratory structural equation modeling. *School effectiveness and School Improvement*, 25, 433–450. <https://doi.org/10.1080/09243453.2013.812568>
- Castro, D. C., Paez, M., & Dickinson, D. (2011). Promoting Language and Literacy in Young Dual Language Learners: Research, Practice, and Policy. *Child Development Perspectives*, 5 (1), 15-21. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2010.00142.x>
- Catts, H. W. (2009). The narrow view of reading promotes a broad view of comprehension. *Language, Speech, and Hearing Services in the Schools*, 40, 178-193. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2008/08-0035](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2008/08-0035)
- Chall, J. S. (1996). *Stages of reading development*. Mcgraw-Hill.
- Chall, J. S., & Jacobs, V. A. (2003). Poor children's fourth-grade slump. *American Educator*, 27, 14-15.
- Chomsky, N. (1959). A review of verbal behavior, by B. F. Skinner. *Language*, 35(1), 26–58.
- Clay, M. M. (1975). *What did I write? Beginning writing behaviour*. Heinemann.
- Clay, M. M. (1991). *Becoming Literate: The Construction of Inner Control*. Pearson Education Canada.

- Clay, M. M. (1993). *An observation survey of early literacy achievement*. Heinemann.
- Clay, M. M. (2000). *Concepts About Print: What have children learned about printed language?* Heinemann.
- Clay, M. M. (2001). *Change over time in children's literacy development*. Heinemann.
- Coelho, L., & Araújo, L. (2022). Reading for Babies: Health Literacy in Portugal. In P. Almeida e S. Esteves (Org.). *Modern Reading Practices and Collaboration Between Schools, Family, and Community* (pp. 216-238). IGI Global.
- Costa, J., & Santos, A. L. (2003). *A falar como os bebés: O desenvolvimento linguístico das crianças*. Caminho.
- Costa, J. e Grolla, E. (2017). Pronomes, clíticos e objetos nulos: dados de produção e compreensão. In Maria João Freitas & Ana Lúcia Santos (eds.), *Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português* (pp. 177–199). Language Science Press.
- Crystal, D., & Robins, H. R. (2021, March 9). *Language*. *Encyclopedia Britannica*. <https://www.britannica.com/topic/language>
- Cunningham, A. E. (2005). Vocabulary Growth Through Independent Reading and Reading Aloud to Children. In E. H. Hiebert & M. L. Kamil (Eds.), *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice* (pp. 45–68). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Curtiss, S. (1977). *Genie: A Psycholinguistic Study of a Modern-Day "Wild Child"*. Academic Press.
- Dabrowska, E. (2015) What exactly is Universal Grammar, and has anyone seen it? *Frontiers in Psychology*, 6:852. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00852>
- Dadalto, E.V., & Goldfeld, M. (2009). Características comuns à narrativa oral de crianças na pré-alfabetização. *Revista CEFAC*, 11(1), 42-49. <https://doi.org/10.1590/S1516-18462009005000013>
- Decreto Lei nº 64/2006 de 12 de julho da Presidência do Conselho de Ministros. Diário da República: nº 133 (2006). Retrieved from <https://dre.pt/application/conteudo/537246>. Accessed April 23, 2021.
- Dehaene, S. (2010). *Reading in the brain : the new science of how we read*. Penguin Books.
- Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (s.d.). Narrativa. Retrieved October 6, 2022, from <https://dicionario.priberam.org/narrativa>
- Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Paul H Brookes Publishing.

- Dickinson, D. K., & Porche, M. V. (2011). Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child Development*, 82, 870–886. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01576.x>
- Dickinson, D. K., Griffith, J. A., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2012). How reading books fosters language development around the world. *Child Development Research*, 2012, 1–15. <https://doi.org/10.1155/2012/602807>
- [DGS \(2019\) Programa de Literacia em Saúde e Integração de Cuidados. Portugal. Ministério da Saúde. Direcção-Geral da Saúde](#)
- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Ministério da Educação/ Direcção geral de inovação e Desenvolvimento curricular.
- Duarte, I., Colaço, M., Freitas, M. J., & Gonçalves, A. (2011). *O conhecimento da língua*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Durham, R. E., Farkas, G., Hammer, C. S., Bruce Tomblin, J., & Catts, H. W. (2007). Kindergarten oral language skill: A key variable in the intergenerational transmission of socioeconomic status. *Research in Social Stratification and Mobility*, 25(4), 294–305. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2007.03.001>
- Dyson, A. H., & Genishi, C. (2002). Perspetivas das Crianças Enquanto Utilizadoras da Língua: A Língua e o Ensino da Língua na Educação Pré-escolar. In Bernard Spodek (Org.), *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 265-300). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Education GPS. (2022, August 9). Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). <http://gpseducation.oecd.org>
- Egan, K. (2018). Honouring the role of narrative and metaphor in education. In Hanne, M., & Kaal, A.A. (Eds.), *Narrative and Metaphor in Education: Look Both Ways* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429459191>
- Ehri, L. C. (1995). Phases of development in learning to read words by sight. *Journal of Research in Reading*, 18(2), 116-125. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.1995.tb00077.x>
- Ehri, L.C. & Wilce, L.S. (1985). Movement into reading: Is the first stage of printed word reading visual or phonetic? *Reading Research Quarterly*, 20, 163–179. <https://doi.org/10.2307/747753>
- Ehri, L.C. & Wilce, L.S. (1987). Does learning to spell help beginners learn to read words? *Reading Research Quarterly*, 22, 47–65. <https://doi.org/10.2307/747720>

- Elley, W. B. (1989). Vocabulary acquisition from listening to stories. *Reading Research Quarterly*, 24, 174–187. <https://doi.org/10.2307/747863>
- European Commission. (2012). *EU high level group of experts on literacy* (Final report, September 2012). Publications office of the European Union.
- Evans, M.A., & Saint-Aubin, J. (2005). What children are looking at during shared storybook reading. *Psychological Science*, 16(11), 913-20. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2005.01636.x>
- Ezeizabarrena, M. J., & Garcia Fernandez, I. (2018). Length of Utterance, in Morphemes or in Words?: MLU3-w, a Reliable Measure of Language Development in Early Basque. *Frontiers in Psychology*, 8, 2265. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02265>
- Falk, D. (2004) Hominin brain evolution: New century, new directions. *Collegium Antropologicum*, 28, 59-64.
- Farrant, B. M., & Zubrick, S. R. (2012). Early vocabulary development: The importance of joint attention and parent-child book reading. *First Language*, 32(3), 343–364. <https://doi.org/10.1177/0142723711422626>
- Fennell, C. T., Byers-Heinlein, K., & Werker, J. F. (2007). Using speech sounds to guide word learning: The case of bilingual infants. *Child Development*, 78(5), 1510–1525. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01080.x>
- Fernandes, D. (2020). *Folha # rubricas de avaliação*. Universidade de Lisboa.
- Fernandes, D. (2021). *Rubricas de Avaliação. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Fernandes, P. (2004). Literacia emergente. In J. Lopes, Velasquez, G., Fernandes, P. e Bártolo, V. (Org.), *Aprendizagem, ensino e dificuldades na leitura* (pp. 53-93). Quarteto.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1985). *Psicogênese da língua escrita*. Artes Médicas.
- Figueiras-Daniel, A. & Barnett, S. (2013). Preparing Young Hispanic Dual Language Learners for a Knowledge Economy. *Preschool Policy Brief*, 24, 1-17. In Steven Barnett (Ed.), *Policy Brief Series*. National Institute for Early Education Research.
- Flack, Z. M., Field, A. P., & Horst, J. S. (2018). The effects of shared storybook reading on word learning: a meta-analysis. *Developmental Psychology*, 54, 1334-1346. <https://doi.org/10.1037/dev0000512>
- Fletcher, K. L., & Reese, E. (2005). Picture book reading with young children: a conceptual framework. *Developmental Review*, 25, 64-103. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2004.08.009>

- Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa*. Livros Horizonte.
- Freitas, M. J. & Santos, A, L. (2001). *Contar (histórias de) sílabas: Descrição e implicações para o ensino do Português como língua materna*. Edições Colibri.
- Freitas, M. J. (2017). Aquisição da fonologia em língua materna: a sílaba. In M. J. Freitas & A. L. Santos (Eds.), *Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português*. *Language Science Press* (pp. 71–94).
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia: In K. E. Patterson, J. C. Marshall, & M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive analyses of phonological reading* (pp. 301-330). Lawrence Erlbaum.
- Fromkin, V., Krashen, S., Curtiss, S., Rigler, D., Rigler, M. (1974). The Development of Language in Genie: a Case of Language Acquisition beyond the “Critical Period”. *Brain and Language*, 1, 81-107.
- Fundação Aga Khan Portugal & Salgado, R. (2019) *Promover atitudes e comportamentos das famílias que favoreçam a literacia*. Fundação Aga Khan.
- Garraffa, M., Smart, F., & Obregón, M. (2021). Positive effects of passive voice exposure on children’s passive production during a classroom story-telling training. *Language Learning and Development*, 17(3), 241-253. <https://doi.org/10.1080/15475441.2021.1875830>
- Giasson, J. (1993). *A Compreensão na leitura*. Edições Asa.
- Gleason, J. B. (Ed.) (1989). *The Development of Language, second edition*. Charles E. Merrill Press.
- Goldenberg, C., Hicks, J. & Lit, I. (2013). Dual Language Learners: Effective Instruction in Early Childhood. *American Educator*, 37 (2), 26-29.
- Golinkoff, R. M. (2012, April). Goo goo ga ga: How do babies learn language? Current Directions in Psychological Science Speaker Series. Webinar.
- Golinkoff, R. M. & Hirsh-Pasek, K. (2012). How do babies learn their mother tongue? In E. M. Rickerson & B. Hilton (Eds.), *The 5-minute linguist* (pp. 68-71). Equinox, 2nd edition.
- Golinkoff, R. M., Hirsh-Pasek, K., Russ, S., & Lillard, A. (Eds.). (2013). Special issue of American Journal of Play. Probing playtime: What does the research show? *American Journal of Play*, 6, 11-13.
- Golinkoff, R., Ma, W., Song, L., & Hirsh-Pasek, K. (2013). What Have We Learned? Twenty-Five Years Using the Intermodal Preferential Looking Paradigm to Study Language Acquisition. *Perspectives on Psychological Science*, 8. <https://doi.org/10.1177/1745691613484936>

- Golinkoff, R. M. & Hirsh-Pasek, K. (2016). *Becoming brilliant: What science tells us about raising successful children*. American Psychological Association Press.
- Golinkoff, R. M., Deniz Can, D., Soderstrom, M., & Hirsh-Pasek, K. (2015). (Baby)talk to me: The social context of infant-directed speech and its effects on early language acquisition. *Current Directions in Psychological Science*, 24, 349-344. <https://doi.org/10.1177/09637214155595345>
- Golinkoff, R., Meredith, E. Rowe, M., Tamis-LeMonda, C., & Hirsh-Pasek (2018). Language matters: Denying the existence of the 30-million-word gap has serious consequences. *Child Development*, 90(3), 985-992. <https://doi.org/10.1111/cdev.13128>
- Gonçalves, F., P. Guerreiro & M. J. Freitas (2009). *O Conhecimento da Língua: Percursos de Desenvolvimento*. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- González Muñoz, C., Araújo, L., & Ceia, C. (2011). *Aprender uma segunda língua*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Goodman, J. C., Dale, P. S., & Li, P. (2008). Does frequency count? parental input and the acquisition of vocabulary. *Journal of Child Language*, 35(3), 515–31. <https://doi.org/10.1017/S0305000907008641>
- Gopnik, A., Meltzoff, A. N., & Kuhl, P. K. (1999). *The scientist in the crib: Minds, brains, and how children learn*. William Morrow & Co.
- Goswami, U., & East, M. (2000). Rhyme and analogy in beginning reading: Conceptual and methodological issues. *Applied Psycholinguistics*, 21, 63-93. <https://doi.org/10.1017/S0142716400001041>
- Graïc, J.-M., Peruffo, A., Corain, L., Centelleghé, C., Granato, A., Zanellato, E., & Cozzi, Bruno. (2020). Asymmetry in the Cytoarchitecture of the Area 44 Homolog of the Brain of the Chimpanzee Pan troglodytes. *Frontiers in Neuroanatomy*, 14, 55. <https://doi.org/10.3389/fnana.2020.00055>
- Greenhoot, A., Beyer, A., & Curtis, J. (2014). More than pretty pictures? how illustrations affect parent-child story reading and children's story recall. *Frontiers in Psychology*, 5, 738. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00738>
- Grolig, L. (2020). Shared Storybook Reading and Oral Language Development: A Bioecological Perspective. *Frontiers in Psychology*, 26(11), 1818. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01818>
- Guerreiro, H., & Frota, S. (2010). *Os processos fonológicos na fala da criança de cinco anos: tipologia e frequência* (vol.3). Instituto de Ciências da Saúde, UCP.
- Guthrie, J. T., & Humenick, N. M. (2004). Motivating students to read: Evidence for classroom practices that increase reading motivation and achievement. In P. McCardle & V. Chhabra (Eds.). *The voice of evidence in reading research* (pp. 329-354). Paul H. Brookes Publishing Co.

- Halliday, M. & Hasan, R. (1985) *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Deakin University Press.
- Halliday, M. (2004[1980]). Three aspects of children's language development: Learning language, learning through language, learning about language. In Webster, J. (ed.). *The Language of Early Childhood* (pp. 308–326). Continuum.
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Paul H Brookes Publishing.
- Hayes, D. P. (1988). Speaking and writing: Distinct patterns of word choice. *Journal of Memory and Language*, 27, 572–585. [https://doi.org/10.1016/0749-596X\(88\)90027-7](https://doi.org/10.1016/0749-596X(88)90027-7)
- Hayes, D. P., & Ahrens, M. G. (1988). Vocabulary simplification for children: A special case of "motherese?" *Journal of Child Language*, 15(2), 395–410. <https://doi.org/10.1017/S0305000900012411>
- Heath, S. B. (1986). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. In B. B. Schieffelin & E. Ochs (Eds.), *Language socialization across cultures* (pp. 97–124). Cambridge University Press.
- Hickok, G. (2009). The functional neuroanatomy of language. *Phys Life Rev*, 6(3), 121-43. <https://doi.org/10.1016/j.plrev.2009.06.001>
- Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (1996). *The origins of grammar: Evidence from early language comprehension*. The MIT Press.
- Hirsh-Pasek, K., Adamson, L. Bakeman, R., Owen, M. T., Golinkoff, R. M., Pace, A., Yust, P.K., & Suma, K. (2015). The Contribution of Early Communication Quality to Low-Income Children's Language Success. *Psychological Science*, 26, 1071-83. <https://doi.org/10.1177/0956797615581493>
- Hollich, G., Hirsh-Pasek, K., Tucker, M.L., & Golinkoff, R. M. (2000). A change is afoot: emergentist thinking in language acquisition. In P. B. Andersen, Claus Emmeche, N. O. Finnemann & P. V. Christiansen (eds.), *Downward Causation*. University of Aarhus Press.
- Hopkins, E. J., Toub, T. S., Hassinger-Das, B., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2019). Playing for the future: Redefining early childhood education. In D. Whitebread et al. (Eds.), *The SAGE Handbook of Developmental Psychology and Early Childhood Education*. SAGE Publications Ltd.
- Huebner, C. E., & Meltzoff, A. N. (2005). Intervention to change parent-child reading style: A comparison of instructional methods. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(3), 296–313. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2005.02.006>

- Hudson Kam, C. L., & Matthewson, L. (2017). Introducing the Infant Bookreading Database (IBDb). *Journal of Child Language*, 44(6), 1289–1308. <https://doi.org/10.1017/S0305000916000490>
- Hurford, J. (1991). The evolution of the critical period for language acquisition, *Cognition*, 40(3), 1991, 159-201. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(91\)90024-X](https://doi.org/10.1016/0010-0277(91)90024-X).
- Hurford, J. (2004). Human uniqueness, learned symbols and recursive thought. *European Review*, 12(4), 551-565. <https://doi.org/10.1017/S106279870400047X>
- Huttenlocher, J., Waterfall, H., Vasilyeva, M., Vevea, J., & Hedges, L. V. (2010). Sources of variability in children's language growth. *Cognitive Psychology*, 61(4), 343-365. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cogpsych.2010.08.002>
- Hymes, D. H. (1972). Models of the interaction of language and social life. In J. J. Gumperz & D. Hymes (Eds), *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication* (pp. 35-71). Holt, Rinehart & Winston.
- Ibbotson, P. (2022). *Language acquisition: The basics*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003156536>
- Iluz-Cohen, P. & Walters, J. (2012). Telling stories in two languages: Narratives of bilingual preschool children with typical and impaired language. *Bilingualism: Language and Cognition*, 15, 58–74. <https://doi.org/10.1017/S1366728911000538>
- Johnson, J. S., & Newport, E. L. (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, 21(1), 60–99. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(89\)90003-0](https://doi.org/10.1016/0010-0285(89)90003-0)
- Jones, M. N., Johns, B. T., & Recchia, G. (2012). The role of semantic diversity in lexical organization. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 66(2), 115–124. <https://doi.org/10.1037/a0026727>
- Kaddoura, M.A. (2013). Think Pair Share: A Teaching Learning Strategy to Enhance Students' Critical Thinking. *Educational research quarterly*, 36, 3-24.
- Kalb, G., & Van Ours, J. C. (2014). Reading to young children: A head-start in life? *Economics of Education Review*, 40, 1–24. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2014.01.002>
- Kane, J. H., Sheingold, K. (1980). Language development: A complex, systematic, and natural process. *Early Childhood Education Journal*, 8, 39–54. <https://doi.org/10.1007/BF01628027>
- Kim, K. H., Relkin, N. R., Lee, K. M., & Hirsch, J. (1997). Distinct cortical areas associated with native and second languages. *Nature*, 388, 171-174. <https://doi.org/10.1038/40623>
- Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and

Inquiry-Based Teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75–86.
https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1

Kjeldsen, A.-C., Niemi, P., & Olofsson, Å. (2003). Training phonological awareness in kindergarten level children: Consistency is more important than quantity. *Learning and Instruction*, 13(4), 349–365.
[https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(02\)00009-9](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(02)00009-9)

Konishi, H., Kanero J., Freeman, M.R., Golinkoff, R. M., Hirsh-Pasek K. (2014). Six principles of language development: implications for second language learners. *Developmental Neuropsychology*, 39, 404-20. <https://doi.org/10.1080/87565641.2014.931961>

Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon Press.

Kuhl, P. K. (2000). A new view of language acquisition. *Proceedings of the National Academy of Science*, 97, 11850-11857. <https://doi.org/10.1073/pnas.97.22.11850>

Kuhl, P. K. (2004). Early language acquisition: Cracking the speech code. *Nature Reviews Neuroscience*, 5, 831-843. <https://doi.org/10.1038/nrn1533>

Kuhl, P. K. (2010). Brain Mechanisms in Early Language Acquisition. *Neuron*, 67, 713-727.
<https://doi.org/10.1016/j.neuron.2010.08.038>

Kuhl, P. K. (2011). Who's Talking? *Science*, 333, 529-530. <http://www.jstor.org/stable/27978320>

Kuhl, P.K. (2011, 18 de Fevereiro). *Patricia Kuhl: A genialidade linguística dos bebês*. [Vídeo]. Youtube, <https://www.youtube.com/watch?v=G2XBIkHW954>

Lach, J. (1997, Spring/Summer). Cultivating the mind. *Newsweek Special Issue*, 38-39.

Leite, I., Fernandes, T., Araújo, L., Fernandes, T., Querido, L., Castro, S. L., Ventura, J. & Morais, J. (2006). Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita. In Fernando Azevedo (Ed.), *Língua Materna e Literatura Infantil para Professores do Ensino Básico* (pp. 234-265). Lidel.

Lenneberg, E. H. (1967). *Biological Foundations of Language*. John Wiley & Sons.

Lobo, M., & Soares-Jesel, C. (2017). Interrogativas, relativas e clivadas. In Maria João Freitas & Ana Lúcia Santos (eds.), *Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português* (pp. 225–248). Language Science Press.

López, O. S. (2012). Language Acquisition and Development. In Norbert M. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Springer Verlag, Part 12 (pp.1718-1721). https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_298

- Ma, W., McDonough, C., Lannon, R., Golinkoff, R. M., Hirsh-Pasek, K., & Tardif, T. (2006, June). *A mental image is worth a thousand verbs: Imageability predicts verb learning*. Jean Piaget Society.
- MacSwan J. & Rolstad, K. (2005). Modularity and the facilitation effect: psychological mechanisms of transfer in bilingual students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 27, 224–243.
- Maher, J. & Groves, J. (1997). *Introducing Chomsky*. Totem Books.
- Mandel, D. R., Jusczyk, P. W., & Pisoni, D. B. (1995). Infants' Recognition of the Sound Patterns of Their Own Names. *Psychological Science*, 6(5), 314–317. <https://doi.org/10.1111%2Fj.1467-9280.1995.tb00517.x>
- Marcus, G., Pinker, S., Ullman, M., Hollander, M., Rosen, T., Xu, F., & Clahsen, H. (1992). Overregularization in language acquisition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 57, 1-178. <https://doi.org/10.2307/1166115>
- Marques, A., Azevedo, A., Marques, L., Folque, M. A. & Araújo, S. (2024). Orientações Pedagógicas para a Creche. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Martins, M. A., Mata, L., & Silva, C. (2014). Conceptualizações sobre linguagem escrita – Percursos de investigação. *Análise Psicológica*, 32(2), 135–143. <https://doi.org/10.14417/ap.841>
- Masek, L. R., Edgar, E. V., McMillan, B. T. M., Todd, J. T., Golinkoff, R. M., Bahrick, L. E., & Hirsh-Pasek, K. (2024). Building language learning: Relations between infant attention and social contingency in the first year of life. *Infant behavior & development*, 75, 101933. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2024.101933>
- Mason, J. & Sinha, S. (2001). Literacia emergente nos primeiros anos de infância: Aplicação de um modelo Vygotskiano de aprendizagem e desenvolvimento. In Bernard Spodek (Org.), *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 301-332). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Massaro, D. W. (2015). Two different communication genres and implications for vocabulary development and learning to read. *Journal of Literacy Research*, 47, 505–527. <https://doi.org/10.1177/1086296X15627528>
- Massaro, D. W. (2017). Reading aloud to children: Benefits and implications for acquiring literacy before schooling begins. *The American Journal of Psychology*, 130(1), 63–72. <https://doi.org/10.5406/amerjpsyc.130.1.0063>
- Mata, L. (2006). *Literacia familiar: Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto Editora.
- McLeod, A. N., & McDade, H. L. (2011). Preschoolers' incidental learning of novel words during storybook reading. *Communication Disorders Quarterly*, 32, 256–266. <https://doi.org/10.1177/1525740109354777>

- Mechelli, A., Crinion, J., Noppeney, U., Ashburner, J., Frackowiak, R., & Price, C. (2004). Neurolinguistics: structural plasticity in the bilingual brain. *Nature*, 431(7010), 757-757. <https://doi.org/10.1038/431757a>
- Met, M. (1998). *Critical issues in early second language learning: Building for our children's future*. Scott Foresman-Addison Wesley.
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2), 267-96. <https://doi.org/10.1037/a0021890>
- Mol, S. E., Bus, A. G., de Jong, M. T., & Smeets, D. J. (2008). Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis. *Early Education and Development*, 19, 7-26. <https://doi.org/10.1080/10409280701838603>
- Montag, J. L. (2019). Differences in sentence complexity in the text of children's picture books and child-directed speech. *First Language*, 39, 527-546. <https://doi.org/10.1177/0142723719849996>
- Montag, J. L., & MacDonald, M. C. (2015). Text exposure predicts spoken production of complex sentences in eight and twelve year old children and adults. *Journal of Experimental Psychology: General*, 144, 447-68. <https://doi.org/10.1037/xge0000054>
- Montag, J. L., Jones, M. N., & Smith, L. B. (2015). The words children hear picture books and the statistics for language learning. *Psychological Science*, 26, 1489-1496. <https://doi.org/10.1177/0956797615594361>
- Morais, J., Cary, L., Alegria, J., & Bertelson, P. (1979). Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously? *Cognition*, 7(4), 323-331. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(79\)90020-9](https://doi.org/10.1016/0010-0277(79)90020-9)
- Morais, J. & Kolinsky, R. (2005). Literacy and cognitive change. In Snowling, M. J. & Hulme, C. *The Science of Reading: a handbook*. Blackwell, 188-203.
- Morais, J. (2012). *Criar leitores: O ensino da leitura para professores e encarregados de educação*. Livpsic.
- Mundy, P., & Gomes, A. (1998). Individual differences in joint attention skill development in the second year. *Infant Behavior & Development*, 21(3), 469-482. [https://doi.org/10.1016/S0163-6383\(98\)90020-0](https://doi.org/10.1016/S0163-6383(98)90020-0)
- Nash, J. M. (1997, February). Fertile Minds. *Time Magazine*, 149, 5, 49-56.
- National Early Literacy Panel (NELP). (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. National Institute for Literacy. <https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/documents/NELPReport09.pdf>

- Naumescu, A. (2008). Science teacher competencies in a knowledge based society. *Acta Didactica Napocensia*, 1(1), 25-31.
- Nelson, K. (1973). Structure and Strategy in Learning to Talk. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 38 (1-2, Serial No. 149).
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development: The emergence of the mediated mind*. Cambridge University Press.
- Neuman, S. B., & Dickinson, D. K. (2011). *The Handbook of Early Literacy Research*. Guilford Press.
- Noble, C., Sala, G., Peter, M., Lingwood, J., Rowland, C. F., Gobet, F., & Pine, J. (2018, October 14). *The Impact of Shared Book Reading on Children's Language Skills: A Meta-Analysis*. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100290>
- O' Donnell, K., & Mulligan, G. (2008). *Parents' reports of the school readiness of young children from the national household education surveys program of 2007: First look*. National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, US Department of Education.
- Oates, T. (2014). *Why textbooks count*. Cambridge Assessment.
- Palermo, D. S., & Molfese, D. L. (1972). Language acquisition from age five onward. *Psychological Bulletin*, 78(6), 409-428.
- Pan, B., Rowe, M., Singer, J. & Snow, C. (2005). Maternal correlates of growth in toddler vocabulary production in low-income families. *Child Development*, 76(4), 763-82. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00876.x>
- Paradis, J. Emmerzael, K., & Sorensen Duncan, T. (2010). Assessment of English Language Learners: using Parent report on First Language Development. *Journal of Communication Disorders*, 43, 474-497. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2010.01.002>
- Penno, J. F., Wilkinson, I. A. G., & Moore, D. W. (2002). Vocabulary acquisition from teacher explanation and repeated listening to stories: Do they overcome the Matthew effect? *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 23-33. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.1.23>
- Perfetti, C. A. (1992). The representation problem in reading acquisition. In P. B. Gough, L. C. Ehri, & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp. 145-174). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Perfetti, C. A., Landi, N., & Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. In Margaret J. Snowling, & Charles Hulme (Eds.), *The Science of Reading: A Handbook* (pp. 227-253). Blackwell Publishers.
- Piaget, J. (1995). *The language and thought of the child*. Cleveland, Ohio: The World Publishing Company, Meridian Books.

- Piasta, S. B., & Wagner, K. (2010). Developing early literacy skills: A meta-analysis of alphabet learning and instruction, *Reading Research Quarterly*, 45 (1), 8-38. <https://doi.org/10.1598/RRQ.45.1.2>
- Piasta, S. B., Groom, L. J., Khan, K. S., Skibbe, L. E., & Bowles, R. P. (2018). Young children's narrative skill: Concurrent and predictive associations with emergent literacy and early word reading skills. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 31(7), 1479–1498. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9844-7>
- Pierroutsakos, S. L., & DeLoache, J. S. (2003). Infants' manual exploration of pictorial objects varying in realism. *Infancy*, 4(1), 141-156. https://doi.org/10.1207/S15327078IN0401_7
- Piker, R. (2013). Understanding influences of play on second language learning: A microethnographic view in one Head Start preschool classroom. *Journal of Early Childhood Research*, 11 (2), 184-200. <https://doi.org/10.1177/1476718X12466219>
- Pinker, S. (1996). *Language learnability and language development*. Harvard University Press.
- Pinker, S. (1998). Words and rules. *Lingua*, 106, 219-242. [https://doi.org/10.1016/S0024-3841\(98\)00035-7](https://doi.org/10.1016/S0024-3841(98)00035-7)
- Pinker, S. (2004). Clarifying the logical problem of language acquisition. *Journal of Child Language*, 31, 949-953. <https://doi.org/10.1017/S0305000904006439>
- Pinker, S. (2007). *The language instinct*. Harper Perennial Modern Classics.
- Pinker, S. (2011). *Words and Rules (1999/2011)*. Harper.
- Plano Nacional de Leitura. (2011). <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/index1.php>
- Posner, M., & Raichle, E. (2001). *Imagens da mente*. Porto Editora.
- Ramos, A. M. (2020). Picture book Format: Beyond the Relationship between Words and Pictures: An Overview of the Portuguese Editorial Panorama. *Libri & Liberi*, 9(1), 61-74. <https://doi.org/10.3758/s13428-013-0350-1>
- [Reach Out and Read](https://reachoutandread.org/why-we-matter/the-evidence/). (3 de agosto de 2021). Obtido de Reach Out and Read: <https://reachoutandread.org/why-we-matter/the-evidence/>
- Requa, M. K., Chen, Y., Irely, R., & Cunningham, A. E. (2022). Teaching Parents of At-Risk Preschoolers to Employ Elaborated and Non-Elaborated Vocabulary Instruction During Shared Storybook Reading. *Journal of Research in Childhood Education*, 36 (1), 159-182, <https://doi.org/10.1080/02568543.2021.1931579>
- Rigolet, S. A. (2000). *Os três Ps (precoce, progressivo, positivo): Comunicação e linguagem para uma plena expressão*. Porto Editora.

- Rigolet, S. A. (2015). *Para uma Aquisição Precoce e Otimizada da Linguagem: Linhas de orientação para crianças até 6 anos*. Porto Editora.
- Riley, J. L. (1996). The ability to label the letters of the alphabet at school entry: A discussion on its value. *Journal of Research in Reading*, 19(2), 87-101. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.1996.tb00090.x>
- Roberts, J. (2014). Echolalia and language development in children with autism. In Joanne Arciuli and Jon Brock (Eds.), *Communication in Autism* (pp. 53-74). John Benjamins Publishing Company.
- Roediger, H.L. III, Nestojko, J.F., e Smith, N. (2019). Strategies to improve learning and retention during training. In Mathews, M.D. e Schnyer, D.M. (Eds.), *The Cognitive and Behavioral Neuroscience of Human Performance in Extreme Settings*. Oxford University Press.
- Roskos, K. (2019). Play and literacy: Knowns and unknowns in a changing world. In P. K. Smith & J. L. Roopnarine (Eds.), *The Cambridge handbook of play: Developmental and disciplinary perspectives* (pp. 528–545). Cambridge University Press.
- Roskos, K., Christie, J., Enz, B., & Vukelich, C. (2014). *Teaching language and literacy. Preschool through the elementary years*. Pearson.
- Rowe, M. L. (2012). A longitudinal investigation of the role of quantity and quality of child directed speech in vocabulary development. *Child Development*, 83, 1762–1774. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01805.x>
- Sakai, K. L., Tatsuno, Y., Suzuki, K., Kimura, H., Ichida, Y. (2005) Sign and speech: amodal commonality in left hemisphere dominance for comprehension of sentences. *Brain*, 128, 1407. <https://doi.org/10.1093/brain/awh465>
- Santos, A. L (2017). Alguns aspetos da aquisição de orações subordinadas completivas. In Maria João Freitas & Ana Lúcia Santos (eds.), *Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português* (pp. 249–273). Language Science Press.
- Saunders, W., Goldenberg, C., & Marcelletti, D. (2013). English Language Development: Guidelines for Instruction. *American Educator*, 37 (2), 13-25.
- Saussure, F. (1916). *Course in general linguistics*. Duckworth.
- Schmerse, D., Yvonne, A., Wieduwilt, N., Roßbach, H. G., & Tietze, W. (2018). Differential effects of home and preschool learning environments on early language development. *British Educational Research Journal*, 44 (2), 338-357. <https://doi.org/10.1002/berj.3332>
- Schoenemann, P. T. (2012). Evolution of brain and language. In Michel A. Hofman and Dean Falk (eds.), *Progress in Brain Research*, 195, (pp. 443-459).

- Schefft, M., Schroedar, A., Liu, Diane, Nicklas, D., & Moher, J. e. (15 de março de 2019). Right Care for Children: Top five Do's and don'ts. *American Family Physician*, pp. 376-382.
- Scliar-Cabral, L., & Secco, G. (1994). Evidence for bound morphemes in a Brazilian child's corpus, MLU 1.45 (pp. 87-96). In Faria, I., Freitas, M.J. (Org.), *First Lisbon Meeting of Child Language*. Associação Portuguesa de Linguística. Edições Colibri.
- Seifert, K. (2002). O desenvolvimento cognitivo e a educação de infância. In Bernard Spodek (Org.), *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 15-48). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sénéchal, M. (2011). A model of the concurrent and longitudinal relations between home literacy and child outcomes. In S. B. Neuman, & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research*, 3, (pp. 175–188). Guilford Press.
- Sénéchal, M. (2012). Child language and literacy development at home. In Barbara A. Wasik (Ed.), *Handbook of Family Literacy* (pp. 38-50). Taylor and Francis.
- Sénéchal, M., Thomas, E., & Monker, J. A. (1995). Individual differences in 4-year-old children's acquisition of vocabulary during storybook reading. *Journal of Educational Psychology*, 87(2), 218–229. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.87.2.218>
- Sénéchal, M., & Lefèvre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Language*, 73, 445-460.
- Sénéchal, M., & Young, L. (2008). The Effect of Family Literacy Interventions on Children's Acquisition of Reading From Kindergarten to Grade 3: A Meta-Analytic Review. *Review of Educational Research*, 78(4), 880-907. <https://doi.org/10.3102/0034654308320319>
- Sénéchal, M., Pagan, S., Lever, R., & Ouellette, G. P. (2008). Relations among the frequency of shared reading and 4-year-old children's vocabulary, morphological and syntax comprehension, and narrative skills. *Early Education and Development*, 19, 27–44. <https://doi.org/10.1080/10409280701838710>
- Sezzi, A. (2020). A Thousand and One Voices of Where the Wild Things Are: Translations and Transmediations. In Kérchy, A., Sundmark, B. (eds), *Translating and Transmediating Children's Literature. Critical Approaches to Children's Literature*. Palgrave Macmillan, Cham.
- Shahaeian, A., Wang, C., Tucher-Drob, E., Geiger, V., Bus, A., & Harrison, L. (2018). Early shared reading, socioeconomic status, and children's cognitive and school competencies: six years of longitudinal evidence. *Scientific Studies of Reading*, 22(6), 485-502. <https://doi.org/10.1080/10888438.2018.1482901>
- Shiro, M. (2003). Genre and evaluation in narrative development. *Journal of Child Language*, 30(1), 165-95. <https://doi.org/10.1017/S0305000902005500>

- Shneidman, L., Arroyo, M., Levine, S., and Goldin-Meadow, S. (2013). What counts as effective input for word learning? *Journal of Child Language*, 40, 672–686. <https://doi.org/10.1017/S0305000912000141>
- Siegler, R. S. (1998). *Children's thinking*. Prentice Hall.
- Silva, C., & Alves-Martins, M. (2002). Phonological skills and writing of presyllabic children. *Reading Research Quarterly*, 37(4), 466-483. <https://doi.org/10.1598/RRQ.37.4.6>
- Sim, S., & Berthelsen, D. (2014). Shared book reading by parents with young children: Evidence-based practice. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(1), 50–55. <https://doi.org/10.1177/183693911403900107>
- Şimşek, Z. C., Işıkoğlu Erdoğan, N. (2021). Comparing the effects of different book reading techniques on young children's language development. *Reading and Writing*, 34, 817–839. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10091-9>
- Sim-Sim, I. (1997). *Avaliação da linguagem oral: Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2002). Desenvolver a linguagem, aprender a língua. In A. D. de Carvalho (org.), *Novas Metodologias em Educação*, vol. 8 (pp. 197-226). Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (2017). Aquisição da linguagem: Um olhar retrospectivo sobre o percurso do conhecimento. In Maria João Freitas & Ana Lúcia Santos (Eds.), *Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português* (pp. 3–31). Language Science Press.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A Língua materna na Educação Básica: Competências nucleares e níveis de desempenho*. Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância. Textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação/DGIDC.
- Singer, D. G., Golinkoff, R. M., Hirsh-Pasek, K. (2006). *Play = Learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. Oxford Press.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. Appleton-Century-Crofts.
- Smith, A. M., Floerke, V. A., & Thomas, A. K. (2016). Retrieval practice protects memory against acute stress. *Science*, 354(6315), 1046-1048. <https://doi.org/10.1126/science.aah5067>

- Snow, C. E. (2014). Input to interaction to instruction: Three key shifts in the history of child language research. *Journal of Child Language*, 41(S1), 117-123. <https://doi.org/10.1017/S0305000914000294>
- Snow, C. E., Barnes, W. S., Chandler, J., Hemphill, L., & Goodman, I. F. (1991). *Unfulfilled expectations: Home and school influences on literacy*. Harvard University Press.
- Snow, C.E., Burns, S. & Griffin, P. (Editors) (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. National Academy Press.
- Soares, A. P., Medeiros, J. C., Simões, A., Machado, J., Costa, A., Iriarte, Á., de Almeida, J. J., Pinheiro, A. P., & Comesaña, M. (2014). ESCOLEX: A grade - level lexical database from European Portuguese elementary to middle school textbooks. *Behavior Research*, 46, 240-253. <https://doi.org/10.3758/s13428-013-0350-1>
- Sprenger-Charolles, L. & Bonnet, P. (1996) New doubts on the importance of the logographic stage. *Cahiers de Psychologie Cognitive - Current Psychology of Cognition*, 15, 173-208.
- Stancel-Piatak, A., Mirazchyski, P., & Desa, D. (2013). Promotion of reading and early literacy skills in schools: A comparison of three European countries. *European Journal of Education*, 48, 498–510. <https://doi.org/10.1111/ejed.12050>
- Stanovich, K. E. (1994). Constructivism in reading education. *The Journal of Special Education*, 28(3), 259–274. <https://doi.org/10.1177/002246699402800303>
- Stanovich, K. E. (2000). *Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers*. Guilford.
- Tabors, P. (1998). What early childhood educators need to know: Developing effective programs for linguistically and culturally diverse children and families. *Young Children*, 53, 6, 20-26.
- Terrace, H. S. (2019). *Why chimpanzees can't learn language and only humans can*. Columbia University Press.
- Tijus, C. (2001). *Introdução à psicologia cognitiva*. Climepsi Editores.
- Tramonte, L., & Willms, J. D. (2010). Cultural capital and its effects on education outcomes. *Economics of Education Review*, 29(2), 200-213. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2009.06.003>
- Treiman, R., Kessler, B., & Pollo, T. C. (2006). Learning about the letter name subset of the vocabulary: Evidence from U.S. and Brazilian preschoolers. *Applied Psycholinguistics*, 27, 211-227. <https://doi.org/10.1017/S0142716406060255>
- Trelease, J. (2001). *The read aloud handbook* (5th ed.). Penguin Putnam.

- Vale, A. P., & Caria, T. H. (1997). *O uso racionalizado da cultura: o caso da relação entre a consciência metafonológicas e a aquisição da leitura*. Educação, Sociedade e Culturas. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Viana, F. L., Martins, M., & Coquet, E. (Coord) (2003). *Leitura, literatura infantil e ilustração: investigação e prática docente*. Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Vukelich, C., Enz, B., Roskos, K., & Christie, J. (2020). *Helping Young children learn language and literacy*. Pearson.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. MIT Press.
- Wasik, B. A., & Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 243–250. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.2.243>
- Wasik, B. A., & Hindman, A. H. (2020). Increasing Preschoolers' Vocabulary Development through a Streamlined Teacher Professional Development Intervention. *Grantee Submission*, 50, 101–113. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.11.001>
- Weinstein, Y., Madan, C.R. & Sumeracki, M.A. (2018). Teaching the science of learning. *Cognitive Research: Principles and Implications*, 3(2). <https://doi.org/10.1186/s41235-017-0087-y>
- Weisleder, A., & Fernald, A. (2013). Talking to children matters: early language experience strengthens processing and builds vocabulary. *Psychological Science*, 24, 2143-2152. <https://doi.org/10.1177/0956797613488145>
- Weizman, Z. O., & Snow, C. E. (2001). Lexical output as related to children's vocabulary acquisition: effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental Psychology*, 37, 265–279. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.37.2.26>
- Whitehurst, G. J., & Lonigen, C. J. (2001). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. 1, pp. 11–29). Guilford Press.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24, 552–559. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.4.552>
- William, D. (2018). *Creating the schools our children need*. Learning Sciences.
- Wolf, D. (2002). Ali e então, o intangível e o íntimo: As narrativas da infância. In Bernard Spodek (Org.), *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 85-118). Fundação Calouste Gulbenkian.

- Woodward, A. L., & Gerson, S. A. (2014). Mirroring and the development of action understanding. *Philosophical transactions of the Royal Society of London B, Biological sciences*, 369(1644), 20130181. <https://doi.org/10.1098/rstb.2013.0181>
- Yang, N., Shi, J., Lu, J., & Huang, Y. (2021). Language development in early childhood: Quality of teacher-child interaction and children's receptive vocabulary competency. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.649680>
- Yang, Y., & Gustafsson, J. (2004). Measuring socioeconomic status at individual and collective levels. *Educational Research and Evaluation*, 10, 259–288. <https://doi.org/10.1076/edre.10.3.259.30268>
- Yoo, H., Bowman, D., & Oller, D. (2018). The Origin of Protoconversation: An Examination of Caregiver Responses to Cry and Speech-Like Vocalizations. *Frontiers in Psychology*, 9, 1510. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01510>
- Young, K.T., Davis, K., Schoen, C & Parker, S. (1998). Listening to parents: a national survey of parents with young children. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 152, 255–262.
- Zabala, A., & Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Como aprender y enseñar competencias*. GRAÓ.
- Zucker, T. A., Justice, L. M., Piasta, S. B., & Kaderavek, J. N. (2010). Preschool teachers' literal and inferential questions and children's responses during whole-class shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 65–83. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.07.001>