

DM

**Capacidades Linguísticas
em Crianças em Idade Escolar
(5 Anos e 7 Meses - 10 Anos)
no Concelho do Funchal**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Marco António Franco Teixeira Aveiro
MESTRADO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS E CULTURAIS



UNIVERSIDADE da MADEIRA
A Nossa Universidade
www.uma.pt

outubro | 2015

**Capacidades Linguísticas
em Crianças em Idade Escolar
(5 Anos e 7 Meses - 10 Anos)
no Concelho do Funchal**
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Marco António Franco Teixeira Aveiro
MESTRADO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS E CULTURAIS

ORIENTADORA
Aline Maria Pinguinha França Bazenga

CO-ORIENTADORA
Ana Isabel Branco Marques

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Aline Bazenga pela orientação, apoio, motivação e alento durante todo o processo, desde a seleção do tema à elaboração da dissertação. Obrigado também à colega Mestre Ana Marques, pelos bons conselhos orientadores.

Um muito obrigado à Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos, aos Diretores das EB1°C/PE da Achada (São Roque), dos Ilhéus (Sé), do Livramento (Monte), de São Martinho (São Martinho) e do Tanque (Santo António), aos encarregados de educação e, sobretudo, às crianças envolvidas no estudo, por o terem tornado realizável.

Às Colegas, Terapeutas da Fala, Cláudia Nóbrega e Petra Santos que prontamente aceitaram dar auxílio na recolha de dados.

Aos meus pais e à minha família por espelharem em mim força e dedicação para continuar sem nunca desistir e, fundamentalmente, por me terem criado, educado, dando assim a oportunidade de ser a pessoa que atualmente sou.

Aos meus amigos que estão “sempre lá”, quando necessito e quando não necessito. Obrigado pelos momentos de “distração” e de “descompressão” que mais tarde se tornaram em momentos criativos e inspiradores para este trabalho.

À minha namorada por me fazer feliz, todos os dias, por me amar pela forma que verdadeiramente sou. Para além disso, aproveito para agradecer-lhe por todo o apoio, paciência e motivação que me deu todos os dias, mesmo quando a minha vontade de seguir era diminuta.

Por último, mas muitíssimo importante, à filha mais linda do mundo (a minha), pelo seu sorriso, pelas suas gargalhadas, pelos seus arrulhos que muito me dão força para “levantar” e “seguir em frente” de cabeça erguida e de sorriso rasgado.

A todos os envolvidos na minha vida e neste processo de realização da Dissertação de Mestrado, MUITÍSSIMO OBRIGADO.

RESUMO

O presente estudo pretende articular conhecimentos entre a Terapia da Fala e a Linguística, através de uma investigação observacional. Tendo por componente empírica uma amostra constituída por 150 crianças em idade escolar (dos 5 anos e 7 meses aos 10 anos), sem dificuldades no desenvolvimento da linguagem e que frequentam escolas públicas do concelho do Funchal da ilha da Madeira, selecionadas de acordo com a localização, número total de alunos e ranking, procura-se avaliar o seu desempenho linguístico, através da aplicação da *Grelha de Avaliação da Linguagem, nível escolar* (GOL-E). Os resultados da análise quantitativa mostram que o desenvolvimento da linguagem das crianças madeirenses não se distancia dos valores percentuais observados em crianças continentais, nos vários domínios considerados na GOL-E - semântico, morfossintático e fonológico. Do ponto de vista qualitativo, constata-se o uso significativo de variantes linguísticas não padrão em português (verbo *ir* na 3ª pessoa do singular no presente do indicativo, assim como o uso do clítico *se*). Relativamente aos fatores que poderão influenciar o desenvolvimento da linguagem, podemos observar que a *idade da criança*, as *habilitações literárias dos pais* e o *número de membros do agregado familiar* são os mais importantes na variação do desenvolvimento da linguagem. Já no que concerne às variáveis não ordinais, nota-se significância estatística da influência do *tipo de família*, *naturalidade do Professor* e *localização da escola*.

Palavras-chave: Crianças (dos 5 anos e 7 meses aos 10 anos); Funchal (ilha da Madeira); Desenvolvimento da linguagem; GOL-E; Variantes linguísticas não padrão do português; Fatores que influenciam o desenvolvimento da linguagem.

ABSTRACT

This study aims to articulate knowledge between Speech-Language Therapy and Linguistics, through observational research. Having as empirical component, a sample of 150 children in school age (between 5 years and 7 months and 10 years), without language development difficulties and attending public schools in Funchal, Madeira Island, selected according to location, total number of students and ranking, we intend to assess their linguistic performance, by applying a Portuguese language evaluation test (*Grelha de Observação da Linguagem, nível escolar*). The results of the quantitative analysis show that the language development of children from Madeira, is not very different from the percentages observed in mainland children, in the various areas considered in the GOL-E – semantic, morphosyntactic and phonological. From a qualitative point of view, it was observed a significant use of non-standard linguistic variants in Portuguese (verb *to go* in 3rd person of singular in present tense, as well as the use of clitic *se*). With regard to factors that may influence the language development, we can observe that the *child's age*, the *parents qualifications* and the *number household members*, are the most important in the variation of the language development. In what concerns to non-ordinal variables, there is statistical significance on the influence of *family type*, *teacher's place of birth* and *school location*.

Keywords: Children (between 5 years and 7 months and 10 years); Funchal (Madeira Island); Language Development; GOL-E; Non-standard Portuguese Linguistic Variants; Factors that influence the language development.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	7
1. COMUNICAÇÃO, LINGUAGEM, LÍNGUA E FALA	7
1.1. Comunicação	7
1.2. Linguagem	9
1.3. Língua	13
1.4. Fala	13
2. DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM	14
3. CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA: FONOLÓGICA, MORFOLÓGICA, SINTÁTICA E LEXICAL	20
4. VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	22
4.1. Norma e Variação da Língua	23
4.1.1. Norma	23
4.1.2. Variação	24
4.2. Variedade Madeirense	27
5. FATORES QUE PODERÃO INFLUENCIAR A AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM	30
5.1. Estrutura Familiar	31
5.1.1. Divórcio	34
5.1.2. Monoparentalidade	35
5.1.3. Família Reconstituída	36
5.2. Influência dos Pais/Cuidadores	36
5.3. Qualidade do Ambiente Familiar	37
5.4. Contexto Socioeconómico	39
5.5. Outros Fatores	40
II. METODOLOGIA	42
1. QUESTÃO ORIENTADORA, OBJETIVOS E HIPÓTESES	42
2. O ESTUDO: CARACTERIZAÇÃO E PLANEAMENTO	44

2.1.	Tipo de estudo	44
2.2.	Delineamento do estudo	44
3.	VARIÁVEIS EM ESTUDO	45
4.	AMOSTRA	48
4.1.	Caraterização Sociodemográfica	49
4.2.	Caraterização da Situação Escolar.....	50
4.2.1.	As Escolas	50
4.2.2.	As Crianças.....	52
4.2.3.	O Educador/Professor.....	54
4.3.	Caraterização da Situação Familiar	55
4.3.1.	Agregado Familiar	55
4.3.2.	Relações Interpessoais Fora do Agregado Familiar	58
5.	INSTRUMENTOS PARA A RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS E QUESTÕES ÉTICAS.....	59
5.1.	Instrumentos para a recolha de dados.....	59
5.2.	Recolha de dados	61
5.3.	Tratamento dos dados	62
5.4.	Considerações Éticas	63
III.	RESULTADOS E DISCUSSÃO	65
1.	CARATERIZAÇÃO DA LINGUAGEM NÍVEL-ESCOLAR (GOL-E)	65
1.1.	Estrutura Semântica	65
1.1.1.	Prova Definição de Palavras.....	65
1.1.2.	Prova Nomeação de Classes	66
1.1.3.	Prova Opostos.....	68
1.2.	Estrutura Morfossintática	69
1.2.1.	Prova Reconhecimento de Frases Agramaticais.....	69
1.2.2.	Prova Coordenação e Subordinação de Frases	72
1.2.3.	Prova Ordem de Palavras na Frase	74
1.2.4.	Prova Derivação de Palavras	75
1.3.	Estrutura Fonológica	77
1.3.1.	Prova Discriminação de Pares de Palavras.....	77
1.3.2.	Prova Discriminação de Pseudo-palavras.....	78

1.3.3. Prova Identificação de Palavras que Rimam	79
1.3.4. Prova Segmentação Silábica.....	80
1.4. Totais da GOL-E	81
1.4.1. Comparação da Estrutura Semântica.....	83
1.4.2. Comparação da Estrutura Morfossintática	84
1.4.3. Comparação da Estrutura Fonológica.....	86
1.4.4. Comparação dos Totais da GOL-E.....	87
2. FATORES QUE PODERÃO INFLUENCIAR O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM.....	88
CONCLUSÕES.....	102
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	108
ANEXOS	119

LISTA DE FIGURAS, QUADROS E GRÁFICOS

FIGURAS

Figura 1. Mapa das freguesias do concelho do Funchal.....	51
Figura 2. Variação da População Residente no Funchal, por Freguesia, entre 2001 e 2011	52

TABELAS

Tabela 1. Variáveis em estudo referente à GOL-E.....	46
Tabela 2. Variáveis em estudo referente aos fatores que poderão influenciar no desenvolvimento da linguagem.	46
Tabela 3. Distribuição do n.º de crianças pela idade e género.	49
Tabela 4. Distribuição do n.º de crianças pelo concelho de residência.	49
Tabela 5. Distribuição da amostra relativamente aos critérios para a seleção das escolas.	51
Tabela 6. Distribuição do n.º de crianças pela escola, <i>ranking</i> escolar e <i>rating</i>	52
Tabela 7. Distribuição do n.º de crianças pela idade de ingresso na escola.	53
Tabela 8. Distribuição do n.º de crianças pelo nível escolar de ingresso.	53
Tabela 9. Distribuição do n.º de educadores/professores de acordo com a sua naturalidade.	54
Tabela 10. Distribuição do n.º de educadores/professores pelo tempo de serviço.	54
Tabela 11. Distribuição do n.º de crianças pela dimensão do agregado familiar.	55
Tabela 12. Composição do agregado familiar da amostra de 150 crianças.....	55
Tabela 13. Distribuição do n.º de crianças pelo tipo de família.	56
Tabela 14. Distribuição dos membros do agregado familiar pelo estado civil.....	56
Tabela 15. Distribuição dos membros do agregado familiar/pessoas fora do agregado familiar pela habilitação literária.....	57

Tabela 16. Distribuição dos membros do agregado familiar (pai/mãe) pela habilitação literária.....	57
Tabela 17. Distribuição dos membros do agregado familiar pelo concelho de residência.....	57
Tabela 18. Distribuição dos membros do agregado familiar pelos problemas de comunicação.....	58
Tabela 19. Distribuição do n.º de crianças pelas pessoas que não pertencem ao agregado familiar da criança.....	58
Tabela 20. Distribuição do n.º de pessoas que não pertencem ao agregado familiar pelos problemas de comunicação.....	59
Tabela 21. GOL-E: Estrutura Semântica (valores na prova definição de palavras)..	65
Tabela 22. GOL-E: Estrutura Semântica (valores na prova nomeação de classes)..	67
Tabela 23. GOL-E: Estrutura Semântica (valores na prova opostos).....	68
Tabela 24. GOL-E: Estrutura Morfossintática (valores para a prova reconhecimento de frases agramaticais).....	69
Tabela 25. GOL-E: Estrutura Morfossintática (valores para a prova Coordenação e Subordinação de Frases).....	73
Tabela 26. GOL-E: Estrutura Morfossintática (valores para a prova Ordem de Palavras na Frase).....	74
Tabela 27. - GOL-E: Estrutura Morfossintática (valores para a prova Derivação de palavras).....	76
Tabela 28. GOL-E: Estrutura Fonológica (valores para a prova Discriminação de pares de palavras).....	77
Tabela 29. GOL-E: Estrutura Fonológica (valores para a prova Discriminação de pseudo-palavras).....	78
Tabela 30. GOL-E: Estrutura Fonológica (valores para a prova Identificação de Palavras que Rimam).....	79
Tabela 31. GOL-E: Estrutura Fonológica (valores para a prova Segmentação silábica).....	80
Tabela 32. GOL-E: valores globais por estrutura e variável <i>idade</i> referente ao Concelho do Funchal.....	82
Tabela 33. GOL-E: Medidas Descritivas totais por estrutura e variável <i>género</i>	82

Tabela 34. Quadro comparativo dos resultados médios (média e desvio padrão) da estrutura semântica no Continente e na RAM.	83
Tabela 35. Quadro comparativo dos resultados médios (média e desvio padrão) da estrutura morfossintática do Continente e da RAM.	85
Tabela 36. Quadro comparativo dos resultados médios (média e desvio padrão) da estrutura fonológica do Continente e da RAM.	86
Tabela 37. Sumário do Modelo da Regressão Linear Múltipla	89
Tabela 38. Quadro Resumo do Modelo de Regressão Linear (SPSS) para a pontuação global da GOL-E.	90
Tabela 39. Medidas Descritivas da Pontuação Total da GOL-E por estrutura e <i>habilitações da mãe</i>	91
Tabela 40. Medidas Descritivas da Pontuação Total da GOL-E por estrutura e <i>habilitações do pai</i>	91
Tabela 41. Medidas Descritivas da Pontuação Total da GOL-E por estrutura e <i>dimensão do agregado familiar</i>	93
Tabela 42. Medidas Descritivas da Pontuação Total da GOL-E por estrutura e <i>tipo de família</i>	94
Tabela 43. Medidas Descritivas da Pontuação Total da GOL-E por estrutura e <i>naturalidade do professor</i>	96
Tabela 44. Medidas Descritivas da Pontuação Total da GOL-E por estrutura e <i>localização da escola</i>	97
Tabela 45. Medidas Descritivas da Pontuação Total da GOL-E por estrutura e <i>presença de problemas de comunicação no agregado familiar da criança</i>	99
Tabela 46. Medidas Descritivas da Pontuação Total da GOL-E por estrutura e <i>presença de problemas de comunicação fora do agregado familiar da criança</i>	100

GRÁFICOS

Gráfico 1. Variantes da conjugação do verbo <i>ir</i> na 3ª pessoa do singular no presente do conjuntivo (“vá”) nas diferentes faixas etárias.	71
Gráfico 2. Variantes de “penteia-se” por faixa etária.	72
Gráfico 3. Totais da Estrutura Semântica , referentes ao Continente e à RAM, nas diferentes faixas etárias.	84

Gráfico 4. Totais da Estrutura Morfossintática , referentes ao Continente e à RAM, nas diferentes faixas etárias.	85
Gráfico 5. Totais da Estrutura Fonológica , referentes ao Continente e à RAM, nas diferentes faixas etárias	87
Gráfico 6. Totais da GOL-E , referentes ao Continente e à RAM, nas diferentes faixas etárias.....	88

LISTA DE ABREVISTURAS E SIGLAS

PE – Português Europeu

GOL-E – Grelha de Observação da Linguagem, Nível Escolar

RAM – Região Autónoma da Madeira

A. S. H. A. – American Speech-Hearing Association

SVO – Sujeito + Verbo + Objeto

TICL – Teste de Identificação das Competências Linguísticas

TALC – Teste de Avaliação da Linguagem na Criança

Reynell – Escala de Desenvolvimento da Linguagem de Reynell

TFF-ALPE – Teste Fonético-Fonológico – Avaliação da Linguagem Pré-Escolar

CORDIAL-SIN – Corpus Dialectal para o Estudo da Sintaxe

CSF – Corpus Sociolinguístico do Funchal

PB – Português do Brasil

OD – Objeto Direto

LAD – Language Acquisition Device

INE – Instituto Nacional de Estatística

CV – Consoante-Vogal

RAA – Região Autónoma dos Açores

INTRODUÇÃO

O presente estudo surge no âmbito da Dissertação de Mestrado do 2º Ciclo em Estudos Linguísticos e Culturais da Universidade da Madeira (2013/2015). Nele procura-se articular conhecimentos e competências adquiridas na formação inicial de Terapia da Fala e na área científica de Linguística, através de uma investigação observacional.

A linguística é uma ciência que estuda a linguagem verbal, ou, dito de outra forma, tem por objeto “o estudo científico da linguagem e das línguas naturais (Xavier & Mateus, 1992), e, tendo em conta as componentes da linguagem e as perspetivas teóricas, pode ser subdividida em vários ramos.

Já a Terapia da Fala, segundo o Decreto-lei n.º320/99, de 11 de Agosto, é uma valência responsável pela prevenção, avaliação e tratamento das perturbações da comunicação humana, tendo em conta todos os processos associados à compreensão e produção da linguagem oral e escrita, bem como todas as formas apropriadas de comunicação não-verbal. Engloba ainda os aspetos relacionados com a motricidade orofacial (funções estomatognáticas), nomeadamente a sucção, mastigação, deglutição e respiração.

A seleção deste tema, “Capacidades Linguísticas em Crianças em Idade Escolar (5 anos e 7 meses - 10 anos) no Concelho do Funchal”, surge após o acesso aos estudos empíricos realizados sobre a variedade do português em uso na ilha da Madeira (Bazenga, 2011; Bazenga, 2012; Bazenga, 2013; Carrilho & Pereira, 2011; Cintra, 1990; Cruz & Saramago, 1999; Vianna, 2011, entre outros) e que nos conduziram a um melhor conhecimento da situação linguística insular, caracterizada por muita variação interna, tanto a nível fonético e lexical, como no que diz respeito à morfossintaxe, perante outras variedades (geográficas, sociais e padrão) do Português Europeu (PE). Para além deste facto, ergueu-se a possibilidade de relacionar estes estudos com a prática profissional (terapia da fala), uma vez que, ao trabalhar diariamente com linguagem, nomeadamente com a sua aquisição e desenvolvimento, deparamo-nos frequentemente com dúvidas no que concerne à igualdade de aquisição do Português como primeira língua entre a Madeira e o Continente. Daí a necessidade de comparar o desenvolvimento da linguagem na Madeira com o preconizado em diversos estudos realizados em Portugal Continental sobre validações de avaliações formais, nomeadamente a GOL-E (*Grelha de Observação da Linguagem*) de Sua-Kay & Santos (2014).

Da reflexão sobre a conjugação das duas vertentes acima referidas, despontam, à partida, algumas questões de investigação:

- (i) Como se encontram as habilidades linguísticas das crianças em idade escolar?
- (ii) O desenvolvimento da linguagem (nos seus diferentes subsistemas) na Madeira segue as mesmas etapas que no Continente?
- (iii) Quais os fatores que podem influenciar esta aquisição? E quais os de maior relevância?

Pareceu muito pertinente estudar as crianças madeirenses, a residirem no Funchal, com idade escolar (entre os 5 anos e 7 meses e os 10 anos), com o objetivo de responder a estas questões, tornando-se num estudo que possa contribuir para o seu melhor entendimento não só do ponto de vista das interfaces linguística/terapia da fala, como também para a população que lida diariamente com desenvolvimento infantil, nas vertentes familiar, profissional e social.

A seleção do concelho do Funchal prende-se com o facto de este ser o concelho madeirense que apresenta maior número de habitantes, no grupo etário pretendido, uma vez que representa, segundo os **censos de 2011**, cerca de 50% da população madeirense. Devemos ter em conta ainda os fatores geodemográficos e sociais que caracterizam este concelho, nomeadamente a sua maior estratificação social, ligada ao facto de se tratar de um meio urbano. Desta forma, conseguimos, para além de comparar o desenvolvimento da linguagem na Madeira e no Continente, procurar saber quais os fatores que poderão influenciar o desenvolvimento da língua materna.

Atendendo aos aspetos até agora enunciados, os objetivos formulados e que estiveram na origem da investigação foram os seguintes:

- Avaliar a linguagem de 150 crianças, que frequentem escolas do concelho do Funchal, entre os 5 anos e 7 meses e os 10 anos, através da *Grelha de Observação da Linguagem a nível escolar (GOL-E)*;
- Verificar o desenvolvimento da linguagem em crianças em idade escolar no concelho do Funchal;
- Averiguar se características sociais, linguísticas e demográficas podem ter influência no desenvolvimento da linguagem;
- Confrontar os resultados obtidos com os GOL-E, que representam Portugal Continental (Sua-Kay & Santos, 2014).

Inicialmente, pretende-se realizar um enquadramento teórico capaz de sustentar e justificar as escolhas para a seleção da amostra, variáveis e fatores de exclusão, tornando possível a compreensão de todo o estudo, englobando a linguagem e o seu desenvolvimento a consciência linguística, as particularidades linguísticas da variedade madeirense do Português e as suas diferenças em relação à variedade do PE padrão, bem como os fatores que poderão influenciar a aquisição e o desenvolvimento da linguagem.

Já para componente empírica do estudo, utilizou-se a GOL-E. Esta avaliação destina-se a crianças entre os 5 anos e 7 meses e os 10 anos e tem o intuito de identificar possíveis perturbações de linguagem. Observa três estruturas linguísticas: **semântica** (definição de palavras, nomeação de classes e opostos); **morfossintaxe** (reconhecimento de frases agramaticais, coordenação e subordinação de frases, ordem de palavras na frase, derivação de palavras); **fonologia** (discriminação de pares de palavras, discriminação de pseudo-palavras, identificação de palavras que rimam, segmentação silábica).

Configurou-se uma amostra de 150 crianças, nas faixas etárias utilizadas na avaliação da linguagem acima referida, a frequentar escolas públicas do primeiro ciclo com pré-escolar do concelho do Funchal, nas freguesias com maior população em idade escolar, nascidas na Região Autónoma da Madeira (RAM) e que não apresentassem ou já tivessem apresentado perturbações referentes à linguagem, de forma a não influenciar no estudo do normal desenvolvimento desta.

Analisou-se os resultados obtidos, tendo em conta as seguintes variáveis: *idade; género; localidade; agregado familiar; tipo de família; habilitações literárias dos pais/cuidadores; problemas de comunicação nos pais/cuidadores; fatores interpessoais (idade dos cuidadores informais); anos de serviço do professor; naturalidade da professora; fatores geodemográficos (freguesia mais ou menos populosa); fatores geodemográficos e sociais (centro e periferia); posição da escola do ranking; ingresso no ambiente escolar (creche, jardim de infância, pré-escola).*

Este trabalho divide-se essencialmente em três partes ou capítulos, precedidos de uma Introdução e seguidos das Conclusões. Iniciar-se-á com o enquadramento teórico (Capítulo I), que apresenta uma síntese de conceitos, teorias e perspetivas sobre a temática deste estudo, enquanto linha orientadora para a interpretação e discussão dos resultados, resultante de pesquisa bibliográfica efetuada sobre temas como “comunicação”,

“linguagem”, “língua” e “fala”, fatores envolvidos na aquisição e “desenvolvimento da linguagem”, “consciência linguística”, “variação linguística”, entre outros. Segue-se o capítulo da metodologia (Capítulo II), no qual se procura expor diversos aspectos metodológicos utilizados para atingir os objetivos do estudo. Serão abordados sucessivamente a questão orientadora, os objetivos e hipóteses de investigação, tipo e delineamento do estudo, instrumentos utilizados, recolha de dados, variáveis em estudo e tratamento de dados. Posteriormente, dar-se-á a conhecer os resultados obtidos na investigação e a sua relação com a literatura estudada (Capítulo III). Para finalizar, são apresentadas as principais conclusões do estudo.

À primeira vista, comunicação, linguagem, língua e fala podem parecer conceitos onde a diferença aparenta ser mínima. Porém, apesar de intimamente relacionados, são conceitos distintos (Franco, Reis & Gil, 2003).

As crianças começam a comunicar mesmo antes de terem nascido, na barriga da sua mãe. Reagem ao ouvir sons do mundo extrauterino, a voz dos seus pais e familiares, mexendo-se e dando pontapés, iniciando assim a comunicação. Ao nascer, interagem através do choro e do sorriso, mesmo sem terem adquirido a linguagem ou a fala, demonstrando um choro diferenciado consoante as necessidades que sentem (fome e sono). De seguida, à medida que crescem, vão desenvolvendo habilidades, demonstrando intencionalidade comunicativa, inicialmente, através da expressão facial, do gesto, da postura corporal e começam a produzir sons até que, por volta de um ano de idade, começam a associar grupos de sons com os seus significados e a usá-los para expressar as suas intenções. É desta forma que as crianças constroem as bases para a aquisição e desenvolvimento da linguagem. Primeiro começam por compreender o que lhes é dito e, só mais tarde, começam a expressar-se, numa ordem crescente que inclui sílabas, palavras e frases. Assim surge a fala, o ato motor que nos ajuda a transmitir a linguagem, sendo esta a forma mais comum de comunicação. Já por volta dos 3, 4 anos, observa-se um aumento extraordinário do vocabulário, tornando-os cada vez mais hábeis para a utilização da língua, tendo em conta os significados comumente utilizados na sua comunidade de fala (Clark, 2009; Rombert, 2013).

Importa referir que, após a aquisição da linguagem, as crianças começam a demonstrar a capacidade de manipular a língua, de forma consciente e sem dizer respeito ao contexto comunicativo, ou seja, começam a adquirir competências metalinguísticas,

também referidas como capacidades de consciência linguística. Esta diz respeito à habilidade de reflexão sobre a linguagem e a sua utilização (Gombert, 1992, *cit in* Capovilla & Capovilla, 2002; Sim-Sim, 1998).

Conforme Ingram (1989), a aquisição e desenvolvimento da linguagem já vêm sendo estudados há largos anos e têm passado por diversas mudanças ao longo do tempo, tanto a nível metodológico como na utilização de orientação teórica. O mesmo autor realça estudos desde 1876, numa primeira fase, seguindo-se de um período de grandes estudos amostrais (entre 1926 a 1957) e, atualmente, de estudos longitudinais. Andrada (1989) refere que os estudos do desenvolvimento da linguagem são observados desde 1960 com o principal intuito de prevenir fatores de risco, avaliar o desenvolvimento da criança para deteção precoce da deficiência e de forma a favorecer precocemente o desenvolvimento da linguagem, bem como a orientar os interlocutores das crianças. Por sua vez, Scopel, Sousa & Lemos (2012) deparam-se com estudos referentes à influência do ambiente familiar e escolar na aquisição e no desenvolvimento da linguagem relativamente recentes (desde 2005), onde observam que o adequado desenvolvimento da linguagem depende de fatores intrínsecos e extrínsecos, uma vez que a influência do ambiente em que a criança se insere é de grande importância para o desenvolvimento lexical e fonológico.

Relativamente às particularidades linguísticas da RAM, é de salientar que começam a ser estudadas nos finais do século XIX, acompanhando, assim, segundo Bazenga (2014), a história da dialetologia portuguesa. De acordo com esta autora, observa-se um aumento significativo de produção científica sobre as variedades do português insular sobretudo a partir da década de 90 do século XX. Todavia, durante todo este período, é possível notar que os estudos incidem maioritariamente no léxico (54%), seguido da fonética (34%) e, só mais recentemente, da sintaxe (12%). Todos os estudos realizados apresentam evidências sobre a variação linguística patente a todos os níveis na comunidade insular, pois, tal como refere Segura (2003: 181):

“Qualquer língua viva está sujeita a variação interna que se manifesta, como é sabido, sincronicamente na variação geográfica e na variação social que, apesar de intimamente interligadas, têm sido campo de estudo privilegiado da dialetologia e geografia linguística por um lado e da sociolinguística por outro”.

Cruz & Saramago (1999) referem o trabalho de Lindley Cintra (1990) no qual o autor aponta para uma especificidade da situação linguística na Madeira na qual se observa um conjunto de fenómenos que não existem nos dialetos continentais.

A Sociolinguística, como área de investigação que articula língua e sociedade, considera características como a mudança e a variabilidade intrínseca dos sistemas linguísticos, tendo em conta os padrões linguísticos que ocorrem dentro de uma determinada comunidade de fala. Surge, assim, a Sociolinguística Variacionista (Labov, 1972), que, admitindo estas características, tem como principal objetivo a identificação dos diferentes fatores sociais e linguísticos, como estando na origem de fenómenos linguísticos variáveis e específicos. Recorre, para tal, ao conceito de regra variável de usos linguísticos, ou variantes linguísticas, numa determinada comunidade linguística, numa área geográfica, condicionada tanto por fatores extralinguísticos como linguísticos (Bazenga, 2014).

Lieven (2008) afirma que as crianças adquirem e desenvolvem a linguagem com base naquilo que ouvem, sugerindo que as capacidades sociais e cognitivas humanas podem ser suficientes para apoiar a aprendizagem da estrutura sintática. Logo, o uso da língua apresenta particularidades próprias e, como sugere Bazenga (no prelo), através deste uso, podemos observar a que grupos sociais, classe ou etnia pertencem os falantes bem como com quem lidam diariamente (amigos, família, colegas, etc.).

Todavia, Roberts (2002) revela que a variação da linguagem da criança só recentemente se tornou em objeto de estudo dentro da Sociolinguística. Apesar de há já longos anos se estudar a aquisição e o desenvolvimento da linguagem, os investigadores dirigiram a sua atividade para a descrição e análise do sistema de competência da criança na perspetiva do seu desenvolvimento, descurando as questões dialetais.

Assim, torna-se fulcral e inovador estudar os fatores que poderão influenciar o desenvolvimento da linguagem, não ignorando os aspetos relativos à variação linguística madeirense, sendo que diversos estudos (Papalia, Feldman & Olds, 2001; Scopel, Sousa & Lemos, 2012) demonstram que são vários os fatores que podem repercutir-se no desenvolvimento de uma criança, tais como, entre outros e por exemplo: a estrutura familiar; os cuidadores; a qualidade do ambiente familiar; o meio envolvente; contexto socioeconómico.

I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. COMUNICAÇÃO, LINGUAGEM, LÍNGUA E FALA

A comunicação, a linguagem, a língua e a fala são conceitos que se relacionam, tal como observa Rombert (2013), pois situam-se num mesmo processo que se inicia com a aprendizagem da comunicação, seguindo-se o desenvolvimento da linguagem e, dando-se, finalmente, a produção de fala, aquando da utilização da língua numa determinada comunidade. No entanto, por serem comumente confundidos, surge a necessidade de os diferenciar.

1.1. Comunicação

O termo “Comunicação” advém do latim *communicare* - tornar comum. Ao comunicarmos, procuramos partilhar os nossos pensamentos entre indivíduos, grupos, organizações, classes sociais, nações e países do mundo (Rosengren, 2000). Trata-se então de uma característica intrínseca a todos os indivíduos, que permite que estes vivam em sociedade, partilhem experiências, interajam com as diferentes culturas e manifestem sentimentos diversos (Franco, Reis & Gil, 2003). Para Clevenger (1959 *cit in* Littlejohn & Foss, 2011), a definição de comunicação é ambígua para os investigadores, visto que o verbo “comunicar” é perseverante no léxico comum das pessoas e, por consequência, de difícil acesso ao campo científico.

Uma das teorias da comunicação de referência, a que foi proposta por Shannon (1949 *cit in* Borelli, 2007) e Shannon & Weaver (1998 *cit in* Lana, 2008), entende que a mensagem produzida por uma fonte de informação é transmitida em sinais por um emissor, através de um canal e dirigida a um recetor. Todavia, deparamo-nos com inúmeras limitações neste modelo, no qual o processo da comunicação é visto como bastante limitado e circunscrito à transmissão de informação, facto que deu origem a outras propostas.

Já Winkin (1998 *cit in* Lana, 2008) propõe um modelo no qual a comunicação é organizada mediante o mecanismo social que a antecede. A comunicação assenta, nesta perspetiva, em ínfimas condutas do sujeito, guiadas tanto pelo contexto social como pelo processo de integração. Winkin (1998 *cit in* Borelli, 2007), Watzlawick (1967 *cit in* Borelli, 2007) e alguns colegas, seguidores de Bateson (1965 *cit in* Borelli, 2007),

baseiam-se na interação como método e não contemplam apenas a soma dos seus componentes. Ou seja, a comunicação é um processo que ocorre dentro de um contexto cultural específico, influenciando não só a interpretação de unidades linguísticas, como também os comportamentos do orador. O êxito comunicativo do orador, ou a sua competência comunicativa (Owens, 2008; Rombert, 2013), é medido, então, pela conveniência e efetividade da mensagem.

Bowlby & Ainsworth (1991 *cit in* Papalia, Feldman & Olds, 2001) visam compreender, no âmbito da comunicação, o fenómeno da vinculação. Segundo estes autores, os seres humanos manifestam comportamentos inatos, universais, específicos e únicos, fomentando mecanismos adaptativos de sobrevivência. A ligação progenitor – criança está geneticamente predisposta para a vinculação. Os bebés asseguram a sua sobrevivência consoante o comportamento que manifestam em relação às mães. As bases biológicas do comportamento parental fornecem dados relevantes para a aprendizagem da criança, ou seja, baseia-se na observação de situações em contexto natural.

Por outro lado, e no seguimento da perspetiva da vinculação anteriormente mencionada, Bateson (1956 *cit in* Borelli, 2007) e os seus colaboradores desenvolveram o modelo de duplo vínculo (*double bind*). Este modelo alude às relações paradoxais, trocas contraditórias, estímulos e reações, como ações retroativas. A comunicação humana realiza-se sempre num determinado contexto social e não pode ser entendida numa ótica de estímulo-resposta, pois consiste num sistema que envolve conceitos conflituais de relação.

A comunicação interpessoal é descrita pelos atos expressivos de um ou mais indivíduos pela consciência ou inconsciência, referindo-se às experiências e acontecimentos transatos no intrínseco de cada um, demonstrando falhas ou não na interpretação (Lana, 2008). Obedece também, de acordo com Goffman (1961 *cit in* Borelli, 2007), a normas e regras imprescindíveis nas interações entre indivíduos.

Também Frank Dance (1976 *cit in* Littlejohn & Foss, 2011) contribui para um melhor entendimento deste conceito, tendo esboçado vários elementos/níveis para caracterizar comunicação, nomeadamente: observação e abstração; a intencionalidade e a distinção entre os conceitos de comunicação e julgamento.

Bowlby & Ainsworth (1991 *cit in* Papalia, Feldman & Olds, 2001) afirmam que existem períodos críticos, em que a rutura do laço materno com a criança nos primeiros anos de vida tem graves efeitos no seu desenvolvimento intelectual, social e emocional. Muitos desses efeitos negativos são permanentes e irreversíveis. Neste sentido, uma ligação afetiva sólida na idade pré-escolar e escolar impulsiona a autoestima, a capacidade de concentração e a confiança nas crianças, que se mostram, deste modo, mais sociáveis, com desempenhos superiores na resolução de problemas, e menos impulsivas e indisciplinadas (Papalia, Feldman & Olds, 2001).

Há ainda a considerar que a maioria das pessoas possui a capacidade de produzir fala e de a utilizar como forma de comunicação. No entanto, esta forma de o fazer consiste em apenas um dos inúmeros modos de comunicar (Owens, 2008). Podemos, então, dividir a comunicação em duas vertentes: a da comunicação verbal (oral e escrita) e a da comunicação não-verbal. A comunicação verbal oral concerne a comunicação através da fala. Já a comunicação verbal escrita, como o próprio nome indica, consiste na forma de interação através da escrita (Silva *et al*, 2000). A comunicação não-verbal envolve as manifestações de comportamento não expressas por palavras, como a mímica facial, os gestos, o contacto ocular, as posturas corporais, a relação de distância entre os indivíduos, a organização dos objetos no espaço e, até mesmo, o silêncio, todas elas significativas para transluzir informações num determinado contexto. Podemos ainda considerar que, enquanto a comunicação verbal é responsável por exteriorizar o “Ser Social”, a não-verbal mostra o “Ser Psicológico” (Silva *et al*, 2000).

1.2. Linguagem

A linguagem é uma forma de comunicação (Castro & Gomes, 2000: 19). Fernandes (1998: 1) define-a como “um sistema de comunicação natural ou artificial humano ou “não-humano”. Andrada (1989: 80) refere que linguagem:

“pressupõe sempre uma interação, visto que é um sistema de sinais ou instrumento que favorece a comunicação e, portanto, a relação, embora muitas vezes as pessoas falem e não se entendam e a relação entre duas pessoas se faça sem palavras como acontece (...). Portanto, antes da linguagem e para que esta se desenvolva, é essencial a comunicação.”

Para Vigotsky (1993 *cit in* Lopes, 2010), trata-se de uma ferramenta comunicacional e da qual derivaram vários conceitos, definições e significados. Pode ser composta pelas linguagem oral e escrita. A vertente oral integra regras complexas de organização de sons, palavras e frases com significado, para além de considerar a estrutura e significado, exigindo também um propósito e uma intencionalidade. Na sua vertente escrita, a linguagem consiste num sistema simbólico oriundo do desenvolvimento da linguagem oral que comporta um nível recetivo (leitura) e um nível expressivo (escrita). Há que salientar que, enquanto que a oral é adquirida de forma espontânea, tendo em conta o envolvimento com o meio, a escrita necessita de um ensino formal, o ensino básico (Franco, Reis & Gil, 2003).

A linguagem é utilizada para a comunicação interpessoal, pressupondo uma aprendizagem cultural, associada ao ambiente de convívio do indivíduo (Vitto & Feres, 2005: 229). Contempla, então, um papel fulcral no desenvolvimento cognitivo. É através da linguagem que o indivíduo pode proceder à representação de objetos e ações, refletir sobre o que o rodeia (pessoas, locais) e também comunicar necessidades, sentimentos e ideias. Esta forma de comunicação é de tal forma poderosa que nos permite partilhar experiências distintas em termos de tempo e distância, facilitar aprendizagens e, sendo capaz de propiciar trabalho e divertimento em grupo (Sim-Sim, 1998).

Segundo a A. S. H. A. – *American Speech-Language-Hearing Association* (1983 *cit in* Sim-Sim, 1998: 22) a linguagem é um “sistema complexo e activo de símbolos” estipulados de modo a serem usados em diferentes circunstâncias, permitindo ao ser humano comunicar e pensar.

Tanto Bloom e Lahey (1978 *cit in* Franco, Reis & Gil, 2003) como Rombert (2013), referem que a linguagem é a combinação de variados elementos, descrita em três níveis: forma (“Como se diz?”), conteúdo (“O que se diz?”) e uso (“Onde se diz?”). A forma compreende todos os elementos linguísticos que estabelecem a ligação entre os sons, os símbolos e o seu significado. Esta componente abarca as regras estruturais dos sons e a sua combinação (**fonologia**), as regras que dirigem a organização interna das palavras (**morfologia**) e as regras que especificam a organização das palavras para uma construção efetiva dos diversos exemplos de frases (**sintaxe**).

A **fonologia** refere-se às regras de organização e combinação dos sons da língua, os fonemas. Estes caracterizam-se por ser a unidade linguística mais pequena do som, e são selecionados de acordo com cada língua, independentemente da forma como os produzimos (Owens, 2008; Rombert, 2013). Engloba ainda a capacidade que temos para reconhecer e produzir os sons da sua própria língua e que depende de três fatores: integridade do aparelho fonador, quer a nível orgânico quer a nível funcional, integridade auditiva e exposição suficiente à linguagem (Papalia, Feldman & Olds, 2001). A propósito desta componente, Sua-Kay & Santos (2014: 8) declaram que:

“Tendo já adquirido na idade pré-escolar o seu sistema fonológico, a criança, ao entrar para a escola, deve não só ter uma boa capacidade de discriminação auditiva, como também deve dominar alguns aspetos metalinguísticos que facilitem a aprendizagem inicial da leitura e da escrita”.

A **morfologia**, outra componente e ramo da linguística, assenta na capacidade de aquisição e uso das regras relativas à formação e estrutura interna das palavras, bem como a forma como essa estrutura se relaciona com outras palavras, e das categorias de número, género, pessoa e tempo (Azuaga, 1996 *cit in* Sua-Kay & Santos, 2014; Faria, 1996; Rombert, 2013). Tendo em conta a estrutura interna e a formação das palavras podemos considerar que a morfologia abarca processos flexionais, ou flexão, e derivacionais, ou derivação (Villalva, 1994). Os processos flexionais envolvem sufixos que são utilizados para marcar as categorias morfológicas de género, o número, pessoa, tempo, modo e aspeto em radicais ou temas de várias categorias lexicais (nomes, verbos, etc.) (Mota *et al*, 2013). Já os processos derivacionais podem integrar tanto prefixos como sufixos, tornando possível a formação de novas palavras, podendo ocorrer, deste modo, extensões semânticas destas palavras (Mota *et al*, 2013).

A **sintaxe** caracteriza-se por incorporar as regras que determinam a organização das palavras na frase, exigindo ao locutor a capacidade de construir e de interpretar frases, sendo importante o estudo das regras gramaticais (Faria, 1996; Rombert, 2013). O desenvolvimento sintático também é analisado através do comprimento do enunciado (Faria, 1996). A **morfossintaxe** é um conceito, utilizado para o estudo simultâneo da morfologia e sintaxe. Para a compreensão e expressão de frases torna-se fulcral a capacidade de estabelecer relação entre as palavras, organizando-as numa estrutura hierárquica, o que se dá seguindo uma ordenação sequencial (Sua-Kay & Santos, 2014). Iniciamos por utilizar as frases básicas (declarativas afirmativas simples), expressas por

SVO (sujeito-verbo-objeto), surgindo posteriormente as frases complexas (coordenadas e subordinadas) (Duarte, 2000 *cit in* Sua-Kay & Santos, 2014; Sua-Kay & Santos, 2014). Sua-Kay & Santos (2006 *cit in* Sua-Kay & Santos, 2014) garantem ainda que as crianças começam a desenvolver a sua estrutura frásica com o ingresso na vida escolar e, Jokubovicz (2002) acrescenta que a escolaridade proporciona o desenvolvimento destas capacidades linguísticas, começando a criança a dominar as estruturas morfossintáticas por volta por 12 anos.

Para além destas componentes da gramática de uma língua, podemos ainda considerar a **semântica** e a **pragmática** (Franco, Reis & Gil, 2003). A **semântica** é uma disciplina da linguística que considera o conteúdo e confere o significado das palavras. É através desta disciplina que se descreve o conhecimento dos objetos, acontecimentos, pessoas e da sua relação que é adquirido pelos falantes ao longo do seu desenvolvimento (Rombert, 2013; Sua-Kay & Santos, 2014). Assim, uma palavra pode ter mais do que um significado consoante o contexto, podendo uma realidade comum ser também expressa por palavras diferentes. Como nos diz Owens (2008), cada significado apresenta duas características: semânticas (aspetos do significado que determinam a palavra); restrições de seleção (proíbem certas combinações de palavras porque não fazem sentido). Inicialmente, a aquisição de novas palavras e o seu conceito é baseado na interação, alterando e aperfeiçoando as representações semânticas que já constituem o léxico da criança (Landauer & Dumais, 1997 *cit in* Sua-Kay & Santos, 2014). Conforme a criança desenvolve o seu vocabulário vai descobrindo novos significados para uma só palavra, porém este desenvolvimento não termina antes da idade escolar, sendo contínuo ao longo de toda a vida de um indivíduo, pois existe sempre novo vocabulário a ser adquirido, assim como novos conceitos (Sua-Kay & Santos, 2014).

A **pragmática** reporta-nos para o uso da linguagem em contexto (Rombert, 2013). Bloom & Lahey (1978 *cit in* Puyuelo & Rondal, 2005), afirmam que o uso da linguagem se baseia na escolha de condutas sociais e cognitivamente estabelecidas de acordo com a finalidade do falante e do contexto. A componente pragmática expressa várias funções que começam a se manifestar logo nos primeiros meses de vida (instrumental, reguladora, interativa, pessoal, heurística, imaginativa e informativa). Sendo assim, o desenvolvimento pragmático reside na aquisição das regras de uso da língua (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). As competências pragmáticas encontram-se intima-

mente relacionadas com a maneira como a família/cuidadores interage, comunica e respeita os outros, sendo que cada um demonstra as suas regras (Rombert, 2013).

1.3. Língua

A linguagem está relacionada com um sistema convencional de símbolos e da sua combinação, utilizado para transmitir ideias que se desejam emitir, ou seja a língua. Então, a língua é um código socialmente partilhado na vida quotidiana (Castro & Gomes, 2000; Labov, 2007), utilizado por uma comunidade característica, tendo em conta um conjunto de elementos e regras que permitem que a mensagem seja transmitida e compreendida (Mateus & Cerdeira, 2007).

Duarte (2001: 113-114) refere-se à língua como um sistema “aberto a várias interpretações por parte dos indivíduos, e à sua acção criativa”, ou seja, um sistema linguístico composto pelos mais diversos significados que os indivíduos de uma determinada comunidade desejam dar. Já a criatividade remete-nos para a subjetividade da língua, para a sua variação no tempo (a sua evolução ou mudança), no espaço, ou social, de acordo com variadíssimos contextos sociais.

As línguas são compostas por diferentes fonemas e, durante a sua aquisição, a criança ganha a capacidade de ignorar alguns fonemas e de dirigir a sua atenção para os mais utilizados na sua língua materna (Wertzner, 2003). Deste modo, ao refletirmos acerca da língua, podemos rapidamente notar que, quando ocorre interação entre o ambiente social e as suas condicionantes, este meio de comunicação entre indivíduos, tão heterogéneo e plural, será alvo de fenómenos de variação ao longo do tempo, tal como sugere Ferreira (2004).

1.4. Fala

Já a fala traduz-se no meio de comunicação mais comum e eficaz, por ser a forma que exige menos esforço, sendo também a mais compreendida pelas pessoas (Beukelman & Mirenda, 2000). É um meio de comunicação verbal oral, um processo que requer uma coordenação neuromuscular muito precisa (Owens, 2008), com o intuito de produzir sons e unidades linguísticas (fonemas, palavras e frases), através do processo de articulação (Bernstein e Tiegerman, 1993 *cit in* Franco, Reis & Gil, 2003). De acordo com Nicolosi *et al* (S.D. *cit. in* Vitto & Feres, 2005: 229), é a forma mais evidente de

expressão da linguagem. A voz é confrontada como a emissão sonora produzida por diversas estruturas da laringe interligadas. A fala refere-se à articulação (dos componentes orofaciais, como a língua, palato, lábios, entre outros) da voz, produzindo as palavras, ou seja, é a tradução sonora da linguagem.

Tanto a fala, como a linguagem ou a língua são uma pequena porção da comunicação que, por sua vez, é uma ferramenta para a integração social. É fulcral salientar que, enquanto existem indivíduos que adquirem e desenvolvem as competências linguísticas e comunicacionais de forma natural e sem esforço, outras demonstram dificuldades, sendo o impacto variável de acordo com o grau de severidade (Franco, Reis & Gil, 2003; Owens, 2008). Assim, num processo de comunicação poder-se-ão utilizar, para além da linguagem oral materializada pela fala, outros modos de comunicação, nomeadamente a linguagem escrita, o desenho, o gesto codificado, entre outros. A seleção individual do modo de a usar dependerá do contexto, das necessidades e das capacidades do emissor, do recetor e da mensagem que se pretende transmitir (Franco, Reis & Gil, 2003).

Assim sendo, a comunicação diz respeito à capacidade de troca de informação, ao invés da linguagem, que é a capacidade inata que os seres humanos possuem de utilizar um sistema de sinais para comunicar, tendo uma componente social, a língua, que representa o contacto estabelecido por uma determinada comunidade e, por sua vez, que é a transmitida através da fala. Consideremos que a linguagem, a língua e a fala constituem a tríade da comunicação.

2. DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

Todo o desenvolvimento infantil envolve uma sequência de etapas, onde ocorrem mudanças físicas e psicológicas distintas, que irão ter impacto no crescimento da criança (Owens, 2008). Como nos diz também Clark (2009), nesta longa trajetória, as crianças desenvolvem a linguagem e adquirem conhecimentos sobre a estrutura da língua, acabando por dominar a maior parte das formas convencionais utilizadas na sua comunidade de fala para expressar significados (Clark, 2009; Franco, Reis & Gil, 2003). Trata-se de uma complexa e hierárquica aquisição em vários domínios, nomeadamente e, de acordo com Sim-Sim (2006): o desenvolvimento fonológico (capacidade

para reconhecer, discriminar e produzir os sons da língua), o desenvolvimento semântico (conhecimento e uso do significado), o desenvolvimento sintático (domínio de regras organizacionais das palavras nas frases) e o desenvolvimento pragmático (regras de uso).

A comunicação inicia-se muito antes da expressão sonora, mesmo durante a gestação, havendo a necessidade de aquisição de competências pré-linguísticas para que todo o desenvolvimento seja harmonioso. Estas englobam o processo de transição da fase pré-simbólica (não reconhecimento e uso de conjuntos de símbolos, palavras, utilizando formas reflexas de comunicação, como o choro e o sorriso) para a simbólica (capacidade de uso de símbolos, como os gestos e algumas vocalizações) e da pré-intencionalidade para a intencionalidade comunicativa.

Este complexo desenvolvimento inclui três principais períodos: a fase **perlocucionária**; a fase **ilocucionária**; a fase **locucionária**. A **perlocucionária** (desde o nascimento até por volta dos 9 meses) caracteriza-se pelo facto de que o comportamento da criança despoleta respostas por parte dos cuidadores. A criança ainda não é capaz de produzir símbolos com intenção consciente nem de dirigi-los a um parceiro comunicativo. Na fase **ilocucionária** (desde aproximadamente os 9 meses) nota-se a transição onde a criança inicia o uso de gestos e sinais pré-verbais, de forma intencional, tendo a noção que o seu comportamento irá desencadear uma reação por parte do interlocutor. Caracteriza-se pela fase onde as crianças se tornam capazes de estabelecer atenção conjunta. Finalmente, a fase **locucionária** (desde aproximadamente os 12 meses), concerne na utilização de palavras utilizando intencionalidade comunicativa (Peixoto, 2007).

Neste vasto processo, onde se observam etapas hierarquizadas, existem períodos cruciais, outros críticos, em que a criança é capaz de retirar maior vantagem das experiências linguísticas que o meio lhe proporciona. Este facto realça a grande interdependência entre a herança genética para a linguagem e o ambiente de comunicação verbal onde a criança se desenvolve. O desenvolvimento da linguagem processa-se de forma holística e articulada durante a infância, sendo possível identificar grandes etapas e marcos de desenvolvimento nesse período (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). Desta forma, é fundamental ter em conta a evolução do desenvolvimento das diferentes componentes da linguagem, pois só assim poderá ser possível detetar possíveis dificuldades ou mesmo evoluções (Rombert, 2013).

De seguida, serão expostos alguns dos marcos mais marcantes e determinantes do desenvolvimento da linguagem, ao nível da semântica, da fonologia, da morfossintaxe, e da pragmática. Salienta-se que, em qualquer uma destas componentes, devemos considerar as duas grandes vertentes da linguagem, a receção/compreensão e a produção de enunciados linguísticos. A relação entre ambas rege-se por uma regra essencial: a compreensão precede sempre a produção (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). Desta forma, a criança compreende a mensagem e, posteriormente, é capaz de recorrer à expressão linguística. Tendo em conta estes aspetos, podemos afirmar que a criança compreende sempre mais do que aquilo que produz, atendendo à diferença de aproximadamente seis meses entre estas duas vertentes (Sanclémente *et al*, 2000).

- **Semântica:**

- 12-18 meses: começa a utilizar verbos simples (“dar”, “comer”, “quero”); identifica partes do corpo (“mãos”, “cabeça”, “pés”); nomeia ou aponta para satisfazer necessidades; cumpre ordens simples; compreende associações semânticas (“a colher é para comer”) (Rigolet, 1998; Sanclémente *et al*, 2000; Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008);
- 18-24 meses: começa a utilizar adjetivos (“bom”) e advérbios (“mais”) (Rombert, 2013);
- 2-3 anos: “explosão” do vocabulário; utiliza sobretudo nomes e alguns verbos; compreende relações de agente-ação e ação-objeto; nomeia imagens e mostra-as; compreende pronomes pessoais e possessivos (Rigolet, 2000; Rombert, 2013; Sanclémente *et al*, 2000);
- 3-4 anos: utiliza categorias semânticas (“animais”, “fruta”, “vestuário”); utiliza adjetivos (“triste”, “bonita” e “contente”, “feio”, “mau”, “grande”, “pequeno”); surgem advérbios de lugar “aqui”, “ali” (Rigolet, 2000; Rombert, 2013);
- 4-5 anos: estabelece associações semânticas; começa a utilizar opostos e sinónimos; apresenta noção espaço-temporal (Rombert, 2013);
- 5-7 anos: vocabulário mais rico; define as palavras pelas suas funções e características (Rigolet, 2000; Rombert, 2013).

- **Fonologia:**

- Recém-nascido: chora e faz sons vegetativos (Rombert, 2013);

- 2-4 meses: arrulha (“ah”, “oh”, “eh”); faz sons guturais (“arre”); dá guinchos (Rombert, 2013);
- 4-6 meses: realiza lalação e vocaliza com diferentes entoações (Rombert, 2013; Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008);
- 6-8 meses: inicia o balbucio (“mamama”; “bababa”) (Rombert, 2013);
- 12 meses: usa todas as vogais e sílabas; produz as primeiras palavras com significado (“mamã”, “papá”) (Rombert, 2013; Sanclement *et al*, 2000);
- 12-18 meses: produz todas as vogais, algumas sílabas e palavras; produz onomatopeias (Rigolet, 1998; Rombert, 2013);
- 2-3 anos: realiza alguns processos fonológicos (como a omissão do fonema inicial e final de algumas palavras, substituição, inversão e assimilação); reconhece todos os fonemas da língua (Rigolet, 1998; Rombert, 2013; Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008);
- 3-4 anos: inicia rimas; as consoantes oclusivas (orais e nasais) e fricativas devem estar adquiridas (Rombert, 2013);
- 4-5 anos: o discurso torna-se mais inteligível para as pessoas não familiares (Sanclemente *et al*, 2000);
- 5-6 anos: pode suprimir fonemas como o /l/, o /l/ e o /λ/, pois estes são os últimos a ser adquiridos; os encontros consonânticos também já devem estar adquiridos (Rigolet, 1998; Rombert, 2013);
- + 6 anos: produz todos os fonemas da língua e divide as palavras em fonemas (Rombert, 2013).

- **Morfossintaxe:**

- 12-18 meses: produz palavras que equivalem a frases (holófrase); compreende frases simples (Rombert, 2013; Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008);
- 18-24 meses: produz frases de duas palavras ou três (discurso telegráfico) (Rombert, 2013; Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008);
- 2-3 anos: produz pronomes artigos definidos “o”, “a”; realiza flexão de género e número (relativos a plurais regulares); utiliza verbos no presente do indicativo e no pretérito perfeito; produz frases do tipo SVO (sujeito + verbo + objeto); utiliza frases declarativas, afirmativas e negativas (Rigolet, 1998; Rombert, 2013);

- 3-4 anos: produz pronomes pessoais “eu”, “tu”, “ele/a” e pronomes possessivos “meu”, “teu”; usa pronomes artigos indefinidos “um” “uma”; a preposição “em” e a contração da proposição “ao”; surgem verbos como o “ser” e o “estar”; realiza flexão de número (plurais irregulares); começa a realizar flexão verbal, embora com alguns erros; começa a produzir frases complexas com conjunções coordenadas copulativas (“e”), adversativas (“mas”), subordinadas relativas (“que”) e causais (“porque”) (Acosta *et al*, 2003; Rigolet, 1988; Rigolet, 2000; Rombert, 2013; Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).
- 5-7 anos: usa verbos auxiliares; já utiliza todas as conjunções subordinadas (temporais, finais, completivas, consecutivas, causais) (Rigolet, 1998; Rombert, 2013).
- **Pragmática:**
 - Recém-nascido: interessa-se pela cara, voz e sons (Rombert, 2013);
 - 1-4 meses: sorri em resposta ao outro; segue a cara à procura do outro (Rigolet, 2000);
 - 6-9 meses: apresenta consciência e ansiedade na presença de estranhos; escuta atentamente quando falam consigo (Rigolet, 2000; Sanclemente *et al*, 2000);
 - 9-12 meses: realiza atenção conjunta; vocaliza para chamar a atenção do adulto (Sanclemente *et al*, 2000);
 - 12-18 meses: comunica através do contacto ocular, da fala ou repetindo a palavra que ouviu; utiliza uma mesma palavra para diferentes contextos; evoca palavras para fazer pedidos, exclamar, perguntar e negar (Rombert, 2013; Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008);
 - 18-24 meses: pede informação e responde a perguntas; realiza diferentes entoações; realiza o jogo simbólico (Rombert, 2013);
 - 2-3 anos: agradece, pede ajuda e faz perguntas quando não percebe algo; é capaz de sequencializar eventos (Rigolet, 2000);
 - 3-5 anos: pede algo de forma indireta; cria jogos imaginários; fala dos seus sentimentos e emoções; realiza questões sobre uma história; mantém um tópico de conversação; narra/descreve eventos já vivenciados e eventos do presente; aos 3 anos pode ter dificuldades em recontar de uma história, mas aos 4

- já é capaz de relatar factos ouvidos sem os ter vivenciado (Mousinho *et al*, 2008; Rigolet, 1998; Rigolet, 2000; Rombert, 2013; Sanclemente *et al*, 2000);
- 5-7 anos: demonstra consciência dos erros no discurso dos outros; modifica o seu discurso, quando lhe dizem que não a entendem (Rombert, 2013; Sanclemente *et al*, 2000);
 - + de 7 anos: toma e espera a vez numa conversa; inicia, mantém e modifica tópicos de conversação; respeita a opinião do outro aquando um diálogo; compreende e utiliza frases na passiva (Rombert, 2013; Sanclemente *et al*, 2000).

De forma a podermos observar o estado do desenvolvimento da linguagem, têm sido elaborados, testados e validados, vários instrumentos de avaliação, algumas *checklists*, baterias, grelhas ou testes. A avaliação é caracterizada por um processo de recolha de dados que possibilita compreender as competências e as necessidades da criança, sendo fulcral para termos noção do modo como a linguagem funciona em diferentes contextos. Para tal, é necessário adequar a aplicação da avaliação a aspetos como a faixa etária da criança, selecionar as provas de avaliação mais adequadas, adotar uma postura e linguagem adequadas à situação e, por fim, ter presente as etapas do desenvolvimento padrão (Figueiredo, 2010). Os testes selecionados para a avaliação da linguagem deverão ter em conta as diferentes características de cada indivíduo, bem como as competências a serem analisadas. Existem diversos instrumentos de avaliação da linguagem, nomeadamente, e entre outros, os seguintes:

- GOL-E (*Grelha de Avaliação da Linguagem, Nível Escolar*);
- TICL (*Teste de Identificação de Competências Linguísticas*);
- TALC (*Teste de Avaliação da Linguagem na Criança*);
- REYNELL (*Escala de Desenvolvimento da Linguagem da Reynell*);
- TFF-ALPE (*Teste Fonético-Fonológico- Avaliação da Linguagem Pré-Escolar*).

3. CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA: FONOLÓGICA, MORFOLÓGICA, SINTÁTICA E LEXICAL

Como já referido, a criança torna-se capaz de utilizar a língua como função comunicativa muito antes do processo de aprendizagem na escola, expressando e compreendendo os seus conteúdos (Almeida e Costa, 2010). Esta competência é adquirida naturalmente, ao longo do processo de socialização da criança, envolvendo o domínio inconsciente de regras gramaticais utilizadas, direcionando o seu desempenho linguístico (Barrera & Maluf, 2003).

Com o desenvolvimento da linguagem, surgem várias habilidades de consciência linguística, ou seja, competências de manipulação da língua que o indivíduo apresenta, de forma consciente e que excede o uso intuitivo da língua, requerendo controlo das tarefas linguísticas, realizadas por nós ou pelos outros (Sim-Sim, 1998). Também referida como metalinguagem, diz respeito à capacidade de reflexão sobre a linguagem e a sua utilização, suscitando o acesso imediato aos significados dos enunciados (Gombert, 1992, *cit in* Capovilla & Capovilla, 2002; Sim-Sim, 1998;). A importância da consciência linguística para a literacia é reconhecida há largos anos, como, por exemplo, no estudo de Tunmer & Bowey (1984), referido em Sim-Sim (1998: 215):

“As aprendizagens escolares, particularmente da leitura e da escrita, vão exigir o funcionamento da consciência linguística da criança e, simultaneamente, facilitar o desenvolvimento desta capacidade. Estimular a reflexão linguística na escola torna-se, portanto, uma necessidade vital que urge fomentar.”

Ferreira (2009: 253) alerta para a íntima relação entre a consciência linguística e a consciência sociolinguística, bem como para o facto de esta primeira se relacionar com a percepção “do prestígio de cada sociallecto” e das variantes “existentes dentro de cada variedade diastrática e das variedades diatópicas”. Esta competência, segundo diversos autores citados em Almeida e Costa (2010) (Capovilla, Capovilla & Suiter, 2004; Demont, 1997; Bialystok, 1993 *cit in* Correa, 2004; Nesdale & Tunmer, 1984; Tunmer & Bowey, 1984), divide-se em diversas dimensões, tais como:

- Consciência fonológica (identifica e manipula estruturas fonológicas da língua);
- Consciência lexical (identifica e manipula símbolos léxicos da língua);
- Consciência sintática (identifica e manipula estruturas sintáticas da língua);
- Consciência pragmática (entende os usos sociais da língua);

- Consciência morfológica (identifica e manipula as estruturas morfológicas da língua);
- Consciência textual (conhecimento e controlo intencional da compreensão e produção de textos).

De entre as componentes da consciência linguística, a consciência fonológica e a sintática têm despertado maior interesse por parte dos investigadores, sendo as mais estudadas. Para a nossa investigação, interessa-nos o conjunto formado pela consciência **fonológica, morfológica, sintática e lexical**, uma vez que se encontram inseridas no instrumento de avaliação a ser utilizado (GOL-E).

De forma genérica, a **consciência fonológica**, já largamente estudada, pode ser vista como a competência que possuímos, através da realização de atividades de análise da estrutura sonora da língua (Alves, Castro & Correia, 2010). Alude, então à capacidade explícita de identificar e manipular unidades da linguagem oral (Freitas, Alves & Costa, 2007). Se nos referirmos à unidade (palavra), a consciência fonológica concerne na habilidade que a criança possui de a isolar e de nela identificar unidades fonológicas. Segundo Freitas, Alves & Costa (2007), pode dividir-se em três tipos:

- Consciência silábica (isolar/manipular as sílabas);
- Consciência intrassilábica (isolar/manipular unidades dentro da sílaba);
- Consciência fonémica (isolar/manipular sons da fala).

Vários estudos (Alves, Castro & Correia, 2010; Tunmer, Herriman & Nesdale, 1988; Sim-Sim, 1998; entre muitos outros), realizados ao longo da última década, têm considerado que esta é uma capacidade intrínseca à aquisição do princípio da alfabetização e, por consequência, fundamental para a aquisição das competências relacionadas com a linguagem escrita.

A **consciência morfológica** diz respeito à reflexão e à manipulação intencional da estrutura morfológica que compõe a língua, sendo responsável pela formação de palavras, pelas suas flexões, funções e relações na frase (Carlisle, 2000; Correa, 2005). Conforme Rosa (2003), esta capacidade metalinguística é entendida como a habilidade de perceção da divisão das palavras em morfemas, sendo o morfema a unidade mínima com significado.

Já a **consciência sintática** é encarada como a capacidade de identificar e manipular conscientemente os aspectos sintáticos da linguagem e, de forma ponderada, o uso das regras da gramática (Gombert, 1990 *cit in* Silva, 2003). Podemos afirmar, então, tal como Sim-Sim (1998), que esta habilidade se traduz na competência em avaliar a gramaticalidade de enunciados e de realizar a sua correção. Tal como a consciência fonológica, também é fulcral na aquisição da linguagem escrita, uma vez que permite à criança processar palavras que não fazem parte do seu conhecimento, em função do contexto sintático (Duarte, 2008), contribuindo ainda para o reconhecimento de palavras de modo a, mais facilmente, chegar ao seu significado, uma vez que este está dependente da soma dos elementos lexicais e da forma como estes estão relacionados (ordem de elementos na frase, palavras funcionais, morfemas gramaticais) (Capovilla, Capovilla & Suiter, 2004; Duarte, 2008).

Por fim, a **consciência lexical**, ou semântica, refere-se à competência em segmentar a linguagem oral em palavras, tendo em conta a sua função semântica (adjetivos, verbos, substantivos) e a sua função sintático-relacional (conjunções, preposições, artigos) (Barrera & Maluf, 2003). Para que tal seja possível, é necessário que a criança tenha adquirido critérios gramaticais de segmentação da linguagem, o que, segundo Barrera & Maluf (2003), parece ocorrer por volta dos 7 anos. Ehri (1975) afirma que, embora as crianças sejam capazes de compreenderem e produzirem enunciados antes da faixa etária referida, o seu conhecimento é implícito e inconsciente e, desta forma, não se trata de conhecimento metalinguístico.

Realcemos ainda os estudos de Landsman & Levin (1987 *cit in* Barrera & Maluf, 2003) que evidenciam a importância dos aspectos semânticos no processo de construção do conceito da palavra, tendo em conta que as crianças em idade pré-escolar parecem demonstrar maior facilidade em expor semelhanças entre os substantivos do que entre os verbos e/ou advérbios.

4. VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

Como seres sociais, os seres humanos estão sujeitos às leis de determinada sociedade e, para tal, necessitam de linguagem, seja ela de que forma for. Esta é utilizada desde que nascemos e a sua aquisição é um processo, sendo um objeto de estudo de

grande importância com o fim de obter um conhecimento aprofundado sobre o seu funcionamento e ordem social (Kristeva, 1998).

A linguagem manifesta-se, então, em qualquer atividade que realizemos, em meios sociais e culturais diversos, constituindo a principal forma de transmissão cultural, dos princípios e das tradições características das diferentes comunidades (Owens, 2008).

Nos seus estudos, William Labov, ao aperceber-se que a língua quotidiana envolvia variação linguística (Labov, 2007), criou a Sociolinguística Variacionista, campo de estudo da linguística que tem por objeto a análise fenômenos linguísticos variáveis numa determinada comunidade e a sua relação com as suas características sociais (Bazenga 2014; Labov, 1972). Notou, então, que, para conhecer a complexidade de uma língua, não só era necessário ter-se em conta fatores linguísticos, como também sociais (extralinguísticos).

Apesar da pertinência desta perspetiva teórica e metodológica sobre a variação inerente a qualquer sistema linguístico ou língua e da sua relação com os falantes, enquanto seres sociais e inseridos numa comunidade de fala (Labov, 1972). Roberts & Labov (1995 *cit in* Lorandi, 2013), referem que a aquisição da variação linguística, durante a aprendizagem da 1ª língua, tem vindo a ser negligenciada pela Sociolinguística. Roberts (2002) acrescenta que só recentemente é que a variação da linguagem da criança se tornou objeto de estudo.

4.1. Norma e Variação da Língua

De seguida tratar-se-á de descrever o conceito de norma da Língua Portuguesa, enquanto uma variedade linguística, de entre outras, nas quais se insere a variedade Madeirense, cuja caracterização será também realizada.

4.1.1. Norma

O PE é composto por diversas variedades linguísticas. Para além das variedades geográficas, por exemplo, há que considerar a variedade padrão, ou normativa e que é caracterizada por ser a que mais se aproxima da variedade dos falantes mais cultos do eixo Coimbra – Lisboa, em Portugal Continental. Enquanto língua, o português apresenta uma variedade de dialetos, resultado da política de expansão do reino de Portugal,

desde o seu início e, de forma marcante, nos séculos XV e XVI, que levou a que os portugueses se fixassem em diferentes continentes. Esta colonização em diferentes territórios, espalhados pelo globo, levou a uma aculturação da língua e cultura pelos povos locais, o que deu início à formação de outras variedades (Cintra, 2008).

A norma (cultura ou padrão) é encarada como um conjunto de regras, sendo definida por Mateus & Cerdeira (2007: 21) como uma “modalidade linguística” usada por uma sociedade “enquanto modelo de comunicação” ou como uma “variedade padrão supradialectal”.

Tendo em conta as mais diversas diferenças sociais, geográficas e culturais (factores extralinguísticos), não podemos considerar que a língua seja homogénea, sendo impossível que haja intrinsecamente um português correto ou errado. Haverá variedades linguísticas mais prestigiadas (como a padrão) e outras menos prestigiadas (por não serem o padrão), tal como admite Sim-Sim (1998: 264), ao afirmar que a “constatação das diferenças linguísticas devidas a factores geográficos e sociais coloca a questão do mito da existência de uma variedade ideal de língua”.

4.1.2. Variação

No mundo contemporâneo, a língua assume-se, cada vez mais, como uma particularidade dos povos. Em territórios onde os indivíduos falam a mesma língua, como já foi referido, é comum observar diferentes variantes linguísticas, para além da variante considerada padrão ou modelo. Vários estudiosos creem que a grande explicação para este facto se deve a questões relacionadas com os comportamentos sociais de determinadas comunidades, especificamente com o contexto social na qual os indivíduos se inserem, considerando ainda o género, a área geográfica, a faixa etária, as habilitações literárias, entre outros factores. Podemos considerar, então, que as variações que observamos na linguagem e na fala, são fenómenos culturais movidos por diversos factores, sejam eles linguísticos ou extralinguísticos. A variação linguística é observada a vários níveis, sendo possível considerar pelo menos quatro principais tipos de variação: **diatópica**, relacionada com o espaço; **diastrática**, associada aos diferentes papéis e níveis sociais; **diacrónica**, referente à mudança com o passar do tempo; **diafásica**, que diz respeito à variação em função do contexto comunicativo.

A **Sociolinguística Variacionista** incide o seu objeto de estudo nos meios urbanos, nos quais se observa também maior diversidade social. Esta disciplina pretende responder a questões relacionadas com a variação linguística, partindo de dois princípios: o da heterogeneidade do sistema linguístico de uma determinada comunidade e o da atualização constante das variações que são observáveis numa comunidade (Labov, 1972, 1974, 1982 e 1994; Weinreich, Labov & Herzog, 1968).

Labov (1972) considera “comunidade de fala” não um grupo que fala exatamente da mesma forma, mas sim aquele em que os seus membros partilham traços linguísticos idênticos e que o fazem distinguir de outros grupos. Tendo em conta este conceito, Labov considera que é fulcral discriminar as estruturas linguísticas para estudar os factos linguísticos e, simultaneamente, integrando-os, sem rejeitar as condições sociais do locutor (Andrade, 1993). Assim, pode-se assegurar que, frequentemente, surjam diversas formas linguísticas em variação, considerando-as como “variantes linguísticas”, ou diferentes formas de dizer a mesma coisa tendo em conta o mesmo contexto (Tarallo, 1986).

Mollica (2003: 10) afirma que esta teoria da variação linguística “parte do pressuposto de que toda variação é motivada, isto é, controlada por fatores de maneira tal que a heterogeneidade se delinea sistemática e previsível”. Ou seja, considera-se que estuda a língua no seu próprio contexto, encarando que a diversidade que emerge dos usos linguísticos pode ser encontrada em fatores externos à língua (extralinguísticos), como em fatores intrínsecos a esta (linguísticos).

Tendo em conta as comunidades de fala, Labov considera que é fulcral discriminar as estruturas linguísticas para estudar os factos linguísticos e, simultaneamente, integrando-os, sem rejeitar as condições sociais do locutor (Andrade, 1993).

Assim, face aos estudos realizados, Labov considera que a mudança linguística está condicionada por diversos fatores a que o indivíduo está exposto, sendo movida por motivações sociais que provocam variações linguísticas num determinado grupo de falantes. Como refere Andrade (2014: 32), o mesmo admite que a mudança:

“ocorre por assimilação, por diferenciação, por empréstimo, por fusão, por contaminação, por variação aleatória, ou seja, por qualquer processo em que a língua interaja com as características fisiológicas de um indivíduo.”

Podemos, então, considerar que a interação social e cultural constituem importantes fatores que promovem a variação linguística. Tal como pretendemos observar com este estudo, de acordo com Faria (1996: 36) que:

“um ser humano, em circunstâncias normais de exposição à língua falada pelos falantes da comunidade em que está inserido, é capaz de, com base nos princípios constitutivos da sua faculdade inata para a linguagem verbal, formular hipóteses sobre o funcionamento da sua língua materna e, progressivamente, fixar os respectivos parâmetros fonéticos, fonológicos, morfológicos e sintáticos”.

Roberts (2002: 134) afirma, como referido anteriormente, que a variação linguística em crianças não tem sido alvo de muitos estudos na sociolinguística, apesar de que muitos estudos “sobre a aquisição da linguagem constituírem um ramo teórico e científico mais antigo”, dirigindo as suas atenções para “as regularidades e para o sistema de competência da criança tradicionalmente concebidos”. No entanto, Labov (1964, *cit in* Lorandi, 2013: 135):

“observou que, embora muitos traços dialetais sejam aprendidos na infância, é durante a adolescência que a variação socialmente significativa é demonstrada. Todavia, a partir de resultados encontrados em adolescentes e adultos, pareceu útil olhar para o dialeto das crianças, visando a responder a algumas questões de variação linguística”.

É sabido que as crianças, aquando da aquisição da língua materna, adquirem as variantes linguísticas locais, assim como a norma de uso (Chambers, 2003), sendo lhes dada a possibilidade de aprenderem que existem várias formas possíveis e, adquirindo consciência de quais as mais apropriadas para determinado contexto social de uso (Smith, Durham & Fortune, 2007). As crianças utilizam as variantes locais utilizadas pelos seus utilizadores, observadas maioritariamente em contextos informais (brincadeiras ou no dia-a-dia) e, em situações mais formais (escola), estas variantes são mais reduzidas (Smith, Durham & Fortune, 2007). Demonstram, desta forma, a ligação entre a consciência linguística e a consciência sociolinguística referida por Ferreira (2009).

Perante o estudo, que relaciona os fatores linguísticos e extralinguísticos com a aquisição e o desenvolvimento da linguagem, parece fundamental contrastar a variação linguística com os desvios/dificuldades de linguagem, dando a entender qual a sua diferença, como é feito de seguida.

Como referido, a criança segue um desenvolvimento hierárquico e estruturado, no qual estão definidas etapas fundamentais para um bom desenvolvimento. No que diz

respeito à linguagem, sabe-se que algumas crianças demonstram dificuldades em adquirir (compreensão) e em utilizar (expressão) o código da sua cultura linguística. Segundo Boone & Plante (1994) os sinais dos desvios do desenvolvimento da linguagem aparecem essencialmente na primeira infância e, podem persistir até a vida adulta, caso não haja uma intervenção adequada. Rombert (2013) considera que, quando uma criança se encontra num nível de linguagem abaixo do que seria esperado (cf. Desenvolvimento da Linguagem), poderemos estar diante um atraso de desenvolvimento da linguagem ou de uma perturbação específica da linguagem.

Ou seja, podemos distinguir os desvios de linguagem das variações linguísticas muito facilmente. Enquanto que os desvios de linguagem dizem respeito a dificuldades na aquisição e desenvolvimento da linguagem, na função cognitiva, na forma, no conteúdo e no uso da linguagem, a variação linguística diz respeito a alterações ocasionais que se observam na língua, que são capazes de definir um conjunto de fatores (geográficos, sociais, entre outros) aos quais o indivíduo está exposto.

4.2. Variedade Madeirense

Os dialetos na ilha da Madeira representam uma espécie de prolongamento de outras variedades do PE continental, sendo que o português falado, tanto no arquipélago da Madeira como no dos Açores, está muito relacionado com a história do povoamento destas ilhas e dos vários tipos de contacto linguístico que se lhe seguiram, a par do isolamento geográfico. Tal como sugere Bazenga (no prelo) no seu estudo sobre *Langue et Identité des sociétés insulaires; l'exemple de l'île de Madère (dans l'Atlantique lusophone)*, a variedade do português falada na Madeira, ao longo de toda a sua história, esteve em contacto com uma grande diversidade étnica, cultural e linguística, o que poderá ter resultado numa variedade dialetal marcada pela presença de elementos inovadores e conservadores em vários aspetos (fonéticos, lexicais e sintáticos).

O motivo pelo qual se adotou, neste trabalho, pelo plural - dialetos/variedades da Madeira - justifica-se por concordar-se com a reflexão de Cintra (1990: 99-100), de que a complexidade linguística da região comporta a ideia de que se podem definir vários dialetos:

“O que encontramos na ilha da Madeira (...) é um complexo conjunto de dialectos de um modo ou de outro distintos e por vezes muito divergentes entre si. Não quer

dizer que não haja alguns caracteres fonéticos que abranjam a quase totalidade dos falantes da ilha. Mas esses mesmos não parecem entender-se a toda ela”.

Na *Nova Gramática do Português Contemporâneo* (Cunha & Cintra, 2002), também é possível encontrar a ideia de que o português falado na Madeira apresenta singularidades próprias, sendo que algumas podem demonstrar pouca influência do português falado no Continente. Apesar destes dialetos fazerem parte do espaço linguístico designado como PE, os seus dialetos têm características inovadoras que não se encontram na sua variedade padrão e em outras variedades geográficas.

Na ilha da Madeira, nota-se a variação linguística nos principais domínios de um sistema linguístico, ou seja, semântico, fonético e morfossintaxe. Segundo Bazenga (2014), as investigações realizadas sobre o português insular madeirense têm privilegiado sobretudo o léxico regional, ou o estudo dos regionalismos (54 %), seguindo-se das particularidades fonéticas (34%). Relativamente ao estudo da sintaxe, apenas muito recentemente, e de forma sistemática, tem vindo a ser objeto de estudo.

Assim, serão tidos em conta, para além da comumente conhecida forma sonora e os traços fonéticos particulares em uso na região, a estrutura lexical (relativa à semântica) e alguns traços morfossintáticos não padrão, os quais passaremos, de seguida, a fazer uma breve menção. Alguns destes padrões morfossintáticos não-padrão foram identificados no estudo de Carrilho & Pereira (2010), a partir de dados retirados do *CORDIAL-SIN*¹:

- Construção impessoal com o verbo *ter* existencial:
 - (1) “Porque aqui à nossa frente, tinha [padrão: *havia*] um alto, tinha [padrão: *havia*] um moinho de vento e (eu) não via a casa da minha mãe! (PST)” (Carrilho & Pereira, 2011: 129);
- Construção perifrástica de verbo aspectual seguido do gerúndio:
 - (2) “[...] toda a gente estava desejando de chegar ao Natal, que era para comer massa e arroz e um bocadinho de carne. (PST)” (Carrilho & Pereira, 2011: 130);

¹ *Corpus Dialectal para o Estudo da Sintaxe*: Corpus contendo materiais relevantes para o estudo da sintaxe dialetal, a partir de inquéritos dialetais integralmente gravados para atlas linguísticos, disponíveis no Arquivo Sonoro do CLUL (Centro de Linguística da Universidade de Lisboa).

- Possessivos pré-nominais não precedidos de artigo:

(3) “Ah, meus filhos já vieram daí para cá. (CLC)” (Carrilho & Pereira, 2011: 132).

Estes dados foram confirmados, através do recurso ao *Corpus Sociolinguístico do Funchal*² (CSF) (2012), nomeadamente, no que se refere ao uso da variante *ter* existencial em falantes do Funchal:

(4) “tem [padrão: *há*] bastantes colégios aqui na Madeira” (FNC11_MA3 111-2).

Este uso do verbo *ter* existencial, já referenciado no Português do Brasil (PB), está igualmente presente no PE, mas quase exclusivamente nas variedades madeirenses.

Bazenga (2011), partindo do CSF, reconhece também a presença de variantes não-padrão no uso dos clíticos e pronomes em função de Objeto Direto (OD) por falantes do Funchal, sendo referidas variantes atestadas com o clítico *lhe* e o pronome *ele*:

(5) “tento-lhe explicar e lhe informar [padrão: *informá-lo*] sobre as coisas” (FNC11_HA1426);

(6) “Ponho ele [padrão: *ponho-o*] a ver bonuques (bonecos)” (FNC11_MA1 243).

Andrade (2014) refere que esta realidade linguística poderá estar associada ao contacto pouco frequente dos falantes da ilha da Madeira com a variedade padrão e a gramática normativa. Tanto os conhecedores das variantes padrão, como os não conhecedores utilizam as variantes não-padrão, e os falantes têm a perceção destas variantes em termos de juízos de valor. No que diz respeito ao clítico *lhe*, “a perceção desta forma ao ouvido de alguns falantes madeirenses não parece causar grandes sentidos de rejeição” (Andrade, 2014: 62), já o uso do pronome *ele* como OD não se traduz em comportamentos de rejeição, não sendo considerado uma variante estigmatizada na consciência dos falantes madeirenses.

² Iniciado em 2010, sob a coordenação da Professora Doutora Aline Bazenga, no âmbito da sua participação no Projeto internacional Estudo comparado dos padrões de concordância em variedades africanas, brasileiras e europeias (UFRJ – Brasil; CLUL-Portugal), sendo constituído por entrevistas sociolinguísticas, (Bazenga, 2014).

Considera-se fulcral ainda salientar a utilização do pronome *a gente* (ao invés de *nós*), que também é muito comum na comunidade de fala madeirense, como refere Vianna (2011) na sua tese de Doutoramento, na qual observou 26% de ocorrências em indivíduos do Funchal, como segue no exemplo:

- (7) “tá muito melhor agora porque naquele tempe para se vir ao Funchal gastava-se três horas... hoje em dia onde eu faço em meia hora de tempo _para vir a gente ao Funchal era quase d’ano a ano ou quando se...”.
(Amostra Funchal: dado 309, FC1) (Vianna, 2011: 95).

Parece-nos importante referir estes fenómenos de variação linguística neste estudo, sendo que eles fazem parte um dos pressupostos de investigação, como referido inicialmente. As variações linguísticas que se observam no português falado na Madeira levou-nos a refletir sobre se a aquisição e o desenvolvimento da linguagem por parte de crianças madeirenses seguiriam ou não a mesma hierarquia e as mesmas etapas referidas como sendo próprias ao PE padrão e descritas na bibliografia (cf. Desenvolvimento da Linguagem).

5. FATORES QUE PODERÃO INFLUENCIAR A AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

Sabemos que vários aspetos do desenvolvimento, englobando todas as dimensões (física, cognitiva, emocional e social), interagem entre si e, todos estes poderão ter influência na aquisição e no desenvolvimento da linguagem. Como refere Lieven (2008), as crianças aprendem a sua língua materna a partir do que ouvem, desde muito cedo e partilhando-a com determinada comunidade linguística, na qual está inserida. A mesma autora sugere que as capacidades sociais e cognitivas humanas possam ser suficientes para apoiar na aquisição e desenvolvimento da linguagem.

Ao longo do tempo tem-se vindo a realizar estudos sobre o desenvolvimento humano, todavia, só recentemente surgiu a investigação sobre os fatores que poderão influenciar especificamente o desenvolvimento da linguagem, sendo que muitos estudos realizados anteriormente debruçavam-se sobre os fatores associados à aprendizagem ou à inteligência. Todavia, como referem Puyuelo & Rondal (2007), a linguagem encontra-se intimamente associada a outros aspetos do desenvolvimento.

No desenrolar do desenvolvimento das estruturas físicas necessárias para a produção de sons são ativadas conexões neuronais que, por consequência, são necessárias para a associação de sons e significados. A interação social é também considerada muito importante, pois, é através dela, desde cedo, que o indivíduo se insere no contexto comunicativo do discurso (Papalia, Feldman & Olds, 2001).

Como posto em evidência por Bradley (1989 *cit in* Andrade *et al*, 2008), vários aspectos do impacto familiar, tais como, o afeto, o diálogo entre a criança e os pais, a quantidade de livros e brinquedos, a estruturação e ambiente familiar e a participação em diversos tipos de brincadeira que estes praticam, são fulcrais para o desenvolvimento da criança. Stevens & Duffield (1986) referem ainda que as habilitações literárias e o nível socioeconómico são preditivos de inteligência.

Tendo em conta o ambiente social, as dificuldades no âmbito do desempenho linguístico das crianças, podem ser desencadeadas, como sugere Sim-Sim (1998: 265, 266) por três principais categorias de fatores: “(i) as características do discurso ouvido; (ii) os padrões de interacção adulto/criança; e (iii) as especificidades do contexto não linguístico em que ocorrem as interacções”. Outros autores, tais como Andrada (1989) e Papalia, Feldman & Olds (2001), referem que o desenvolvimento da criança e a sua interação social podem ser influenciados por um conjunto de fatores de risco, nomeadamente, as complicações perinatais (anomalias neurológicas), interações genéticas e ambientais, tais como, perturbações do comportamento parental que envolve o nível educativo-cultural dos pais, a saúde mental, o nível de ansiedade, a educação, as convicções religiosas, o nível socioeconómico e as profissões parentais, a estrutura e o número de membros do agregado familiar, famílias de minorias e o apoio social.

No entanto, devido aos objetivos delineados para o presente estudo, a revisão bibliográfica incidiu mais especificamente nos fatores ambientais, ou seja, na influência que o meio em que a criança se insere tem no desenvolvimento da linguagem, como observaremos de seguida.

5.1. Estrutura Familiar

A estrutura familiar pode englobar o tipo de família ou o convívio da criança com os membros do agregado familiar, isto é, a criança poderá conviver com duas figuras parentais ou apenas uma.

Segundo Papalia, Feldman & Olds (2001), as crianças demonstram ter melhores resultados escolares quando se integram numa família intacta e quando esta apresenta uma atmosfera familiar favorável ao desenvolvimento da linguagem. Assim, é necessário avaliar o contexto familiar (atmosfera e estrutura), considerando os valores culturais, o papel de cada membro do agregado familiar, o trabalho dos pais, o estatuto socioeconómico e os fatores de ordem social e emocional.

Crianças que convivem em ambientes indemnes, demonstram comportamentos mais disciplinados e apropriados, pois a responsabilidade da educação é partilhada pelos pais. Já numa família não convencional existem fatores de vários níveis que podem influenciar de forma negativa o desenvolvimento da criança, nomeadamente a desarmonia entre o casal em vias de separação, parâmetros referentes à custódia, a ausência de contacto com a figura parental com quem deixa de conviver, a contribuição financeira e a qualidade das relações com os novos parceiros dos pais.

Numa família não tradicional, ou não nuclear, nem sempre as crianças podem contar com a colaboração de ambos os pais no processo da sua educação, pois tal depende da relação de um dos seus pais, aquele com a custódia da criança, com o seu ex-cônjuge (Papalia, Feldman & Olds, 2001). Então, a ausência prolongada de alguém que seria tão próximo da criança pode desencadear reações de aflição por parte desta. Segundo Lemay (2006), não podemos dizer que não se possa estabelecer novas relações, porém, há que ter em conta que os membros do grupo familiar são determinantes e que o desaparecimento de um deles pode gerar sequelas psíquicas.

A família que não corresponde às necessidades da criança torna-se numa família com perturbações a nível de vinculação e de interação, levando a alterações emocionais e desequilíbrios do desenvolvimento. Podemos considerar, então, que a qualidade de vida da criança, assim como o seu bem-estar, serão muito do que for a qualidade de vida da família na qual está inserida (Gomes-Pedro, 2005).

Considerando famílias tradicionais (nucleares) aquelas que incluem dois pais biológicos ou dois que não o sendo adotaram uma criança durante a sua infância, o desenvolvimento das crianças inseridas nestas famílias é mais evidente (Papalia, Feldman & Olds, 2001).

A forma como os pais reagem aos atritos também se torna num aspeto fulcral para a atmosfera emocional da criança, atuando diretamente na sua forma de integração. A dificuldade na resolução de conflitos ou a preocupação em relação a uma eventual separação dos pais despoletarão problemas de comportamento. Também devemos ter em conta a maneira como os pais procedem com os filhos, podendo não ser sempre a melhor (Katz & Gottman, 1993 *cit in* Papalia, Feldman & Olds, 2001).

Segundo Gilger *et al*, (2001 *cit in* Cachapuz & Halpern, 2006), o desenvolvimento da linguagem está relacionado com o número de coabitantes. As relações e os papéis desempenhados na família serão influenciados pelo número de irmãos, assim como a diferença de idade entre eles, a ordem de nascimento e o género. Contrariamente ao que é observado em meios rurais, nas sociedades industrializadas o agregado familiar tende a ser mais reduzido e com maiores intervalos de idade entre irmãos, tornando mais fácil a progressão nas carreiras por parte dos pais e a obtenção de mais recursos e atenção para cada filho (Papalia, Feldman & Olds, 2001).

Halpern *et al* (2006 *cit in* Cachapuz & Halpern, 2006) garantem que as crianças que se inserem em famílias com um agregado vasto poderão exibir maiores carências a nível do desenvolvimento, não só devido à escassez de estímulos, mas também pela disponibilidade dos pais ser mais diminuta, ao terem a necessidade de dividir a atenção por vários filhos. Os autores citados acrescentam ainda que, quanto maior o número de crianças que coabitam, maiores serão as possibilidades de virem a manifestar atrasos de linguagem e de aprendizagem. Também Zubrick (*cit in* Harrison & McLeod, 2010) afirma que uma família com duas ou mais crianças no mesmo contexto familiar apresenta mais frequentemente alterações no desenvolvimento das competências linguísticas.

Já Tomblin *et al* (1997 *cit in* Harrison & McLeod, 2010) provaram que são os filhos mais novos que apresentam maiores probabilidades de sofrerem alterações na comunicação. Reilly *et al* (2006 *cit in* Harrison & McLeod, 2010) partilham da mesma opinião, afirmando que a ordem de nascimento tem impacto na qualidade e quantidade do léxico da criança. Stanton-Chapman *et al* (2002 *cit in* Harrison & McLeod, 2010) caucionam que, desde o nascimento do terceiro filho, é notória a necessidade de um maior apoio a nível da linguagem e da fala, essencialmente entre os 6 e 7 anos.

5.1.1. Divórcio

O desfecho de um matrimónio, independentemente das circunstâncias em que ocorre, tem sempre repercussões nos filhos, que podem demonstrar sentimentos como o medo do futuro, culpa, mágoa. É sabido ainda que os filhos de um casal divorciado estão mais propensos a demonstrarem perturbações sociais, académicas e comportamentais, revelando-se mais agressivos, hostis, desobedientes, deprimidos ou isolados, podendo demonstrar níveis mais baixos de motivação escolar e na vida social.

Amato *et al* (1993 *cit in* Papalia, Feldman & Olds, 2001) referem que os problemas comportamentais e emocionais da criança podem advir da observação dos conflitos existentes entre os seus pais, tanto antes como depois do divórcio, uma vez que, as relações pais-filhos são também afetadas quando os pais discutem frequentemente sobre a custódia dos filhos. Já os pais que controlam os seus conflitos, cooperando na educação dos filhos e evitando expô-los a discussões, apresentam menores probabilidades de originar problemas nas crianças (Papalia, Feldman & Olds, 2001).

A situação emocional da criança é também afetada pelos aspetos referentes à custódia, à contribuição financeira, ao contacto com a figura parental com quem passa menos tempo, a um novo casamento e à qualidade da relação com o interveniente desta nova relação. As crianças mais novas tendem a apresentar comportamentos de ansiedade no momento do divórcio e têm perceções menos realistas sobre as suas causas. Todavia, a adaptação à nova situação é mais fácil do que no caso de crianças mais velhas (Hetherington *et al*, 1989 *cit in* Papalia, Feldman & Olds, 2001; Masten *et al*, 1990 *cit in* Papalia, Feldman & Olds, 2001).

Relativamente ao desenvolvimento, Hetherington *et al* (1989 *cit in* Papalia, Feldman & Olds, 2001) afirmam que é possível observar um melhor progresso quando a figura parental que tem a custódia propicia um ambiente estável, educativo e estruturado, não pressionando a criança na expectativa de que a sua maturidade seja atingida de forma diferente ao que é esperado para a sua idade cronológica. Já no que diz respeito ao progenitor que não detém a custódia, podemos considerar vários fatores que poderão ser benéficos para a criança, tais como: maior envolvimento menor distância de residência; nível socioeconómico mais elevado (Amato & Keith, 1991 *cit in* Papalia, Feldman & Olds, 2001). Ou seja, pais com maior contacto com os filhos, que colaboram na to-

mada de decisões a nível da sua educação e que sentem que têm controlo sobre o seu crescimento e que se dedicam também financeiramente aos filhos (Braver *et al*, 1993 *cit in* Papalia, Feldman & Olds, 2001), contribuem para um melhor desenvolvimento geral da criança.

Há também quem certifique que crianças com a custódia conjunta não necessariamente têm melhores relações com os pais do que aquelas em que esta é exclusiva de um dos pais (Donnelly & Finkelhor, 1992 *cit in* Papalia, Feldman & Olds, 2001).

Outro efeito marcante decorrente de um divórcio diz respeito à rutura das relações com outros membros da família da figura parental com quem deixou de conviver com a mesma frequência, ou à existência de uma nova relação, o que poderá implicar a mudança de local de residência e, concomitantemente, comprometer o contacto com o membro que não detém a custódia. Por outro lado, a constituição de uma nova família pode acarretar a entrada de novos membros, o que pode ser benéfico do ponto de vista afetivo e também para o sucesso escolar (Kaufman, 1993 *cit in* Papalia, Feldman & Olds, 2001; Visher & Visher, 1991 *cit in* Papalia, Feldman & Olds, 2001).

5.1.2. Monoparentalidade

Considera-se como família monoparental aquela que é constituída por apenas um progenitor com os seus descendentes (Caniço *et al*, 2010), podendo ter sido afetada por uma separação ou constituída por pais solteiros ou viúvos. Bray & Hetherington (1993 *cit in* Papalia, Feldman & Olds, 2001) afirmam que as crianças de famílias divorciadas despendem de cinco anos apenas com um só dos pais, antes de este se voltarem a relacionar com outra pessoa.

Ao invés das crianças de famílias nucleares, os filhos de famílias monoparentais são responsabilizados mais cedo e são também inseridos, com maior frequência, em mais conflitos com os irmãos. Nestas famílias, observa-se menor coesão familiar, apoio, controlo ou disciplina (Amato, 1987 *cit in* Papalia, Feldman & Olds, 2001). Por outro lado, as famílias só com a mãe, em particular, padecem de capacidade financeira reduzida, pelo facto do pai não sustentar os filhos, conforme observam McLanahan & Booth (1989 *cit in* Papalia, Feldman & Olds, 2001).

5.1.3. Família Reconstituída

Uma família reconstituída é aquela na qual existe uma nova união conjugal, com ou sem descendentes de relações anteriores (Caniço *et al*, 2010).

Considera-se este tipo de família como um fator de risco no desenvolvimento da linguagem, uma vez que uma família reconstituída poderá acarretar uma maior composição, abrangendo tanto membros das famílias anteriores como da atual. Poderão ainda abarcar aspetos relativos à morte ou divórcio, considerando que estes poderão interferir nas relações entre as crianças e os novos membros, despoletando problemáticas emocionais e comportamentais.

5.2. Influência dos Pais/Cuidadores

Consideremos como cuidadores aqueles que participam na educação da criança, podendo ou não fazer parte direta do agregado familiar.

Para Skinner (1957 *cit in* Papalia, Feldman & Olds, 2001), a base da aquisição da linguagem é a aprendizagem, sendo que, todos os comportamentos, incluindo a linguagem, partem da observação. Sendo assim, a aquisição e desenvolvimento da linguagem dão-se através da interação com os pais e com os cuidadores que rodeiam a criança, atribuindo uma função ao código que utilizam para expressar uma mensagem. A conhecida teoria de Chomsky (1957 *cit in* Papalia, Feldman & Olds, 2001) - *Language Acquisition Device* (LAD) - defende que a linguagem é adquirida de forma inata, ou seja, que as crianças começam a dominar a língua materna, porque enquanto seres humanos têm uma predisposição genética para tal. Esta hipótese apresenta algumas limitações, ao não ser capaz de explicar como o ritmo de desenvolvimento da linguagem depende de criança para criança, nem como o léxico pode diferenciá-las, em função do meio no qual estão inseridas.

Sabe-se que quando a criança inicia o balbúcio, este dá-se através da repetição e, o ritmo de aprendizagem depende do modelo fornecido ou *input*. Após as primeiras palavras, os pais deverão repeti-las, de forma correta, ou ir fornecendo sinónimos, aumentando o vocabulário da criança, despoletando, desta forma, o seu enriquecimento lexical. Só posteriormente se observa a aquisição da estrutura frásica. Podemos então

afirmar que um importante aspeto que poderá influenciar a aquisição e desenvolvimento da linguagem é a estimulação a que a criança está submetida.

Assim, o processo de evolução das competências linguísticas é influenciado por aspetos genéticos, pela interação social (discurso em direção da criança) e pelas características familiares (Papalia, Feldman & Olds, 2001; Rigolet, 2000; Sim-Sim, 1998).

Vários autores defendem que o contexto em que as crianças se inserem influencia, em grande parte, o tipo de palavras que as crianças utilizam (Papalia, Feldman & Olds, 2001; Rigolet, 2000; Sim-Sim, 1998). Outros acrescentam que a primeira frase se relaciona com as situações que a criança vivencia no seu quotidiano, os objetos que utiliza, as atividades que realiza e as pessoas com que se relaciona (Braine, 1976 *cit in* Papalia, Feldman & Olds, 2001; Rice, 1986 *cit in* Papalia, Feldman & Olds, 2001; Slobin, 1973 *cit in* Papalia, Feldman & Olds, 2001). As figuras parentais deverão, então, vivenciar as atividades da rotina diária e outras atividades juntamente com os seus filhos, havendo cooperação e compreensão, fomentando, desta forma, as competências culturais, educacionais, cognitivas e emocionais, através da valorização da observação em variados contextos (Vygotsky, 1993 *cit in* Papalia, Feldman & Olds, 2001).

Considerando a teoria de Vygotsky (1993 *cit in* Papalia, Feldman & Olds, 2001), sabe-se que a linguagem é organizada conforme o adulto assume a liderança para iniciar tópicos de conversa, respeitar o *turn-taking* e para desenvolver estas competências à medida em que a criança se vai desenvolvendo também.

Podemos ainda salientar que o facto dos cuidadores serem ou terem sido portadores de dificuldades a nível da linguagem poderá influenciar o desenvolvimento da linguagem, tal como sugere o estudo de Cavalheiro (2007), que verificou que grande parte das crianças com perturbações fonológicas possuem membros na família com o mesmo problema.

5.3. Qualidade do Ambiente Familiar

Como observado anteriormente, o meio no qual a criança se encontra inserida influencia todo o seu desenvolvimento cognitivo. As relações afetivas que a criança vivencia irão exercer um papel fulcral no desenvolvimento da linguagem (Marcelli, 2010 *cit in* Pagliatin *et al*, 2011). Quanto mais rica for a exposição à linguagem, mais

precocemente a criança irá desenvolver as competências neste domínio (Mysak, *cit in* Vitto & Feres, 2005).

Goulart & Chiari (2007) dizem-nos que o conhecimento, a organização, a estruturação e a autoestima são fomentados pelo bom ambiente familiar e, por consequência, gera um bom desenvolvimento cognitivo.

Há também estudos que referenciam que as perturbações do desenvolvimento poderão advir da desestruturação do ambiente, bem como da falta de estimulação, notando que a família não corresponde às necessidades da criança (Burchinal & Campbell, 1997 *cit in* Papalia, Feldman & Olds, 2001; Bryant, Wasik, & Ramey, 1997 *cit in* Papalia, Feldman & Olds, 2001).

Papalia, Feldman & Olds (2001) referem vários estudiosos que mencionam o facto que a forma como os pais se relacionam com as crianças, assim como uma boa atmosfera favorável, irão influenciar a adaptação das crianças, demonstrando-se em fatores mais importantes do que o estado civil dos pais. Caso o ambiente não seja tão favorável para a criança, denotando pouca estimulabilidade, esta fica sujeita à inibição do desenvolvimento normal desejado (Goulart & Chiari, 2007).

Assim, tendo em conta a literatura consultada, tanto a atmosfera familiar como as interações que a criança terá com os demais interlocutores irão influenciar o seu desenvolvimento cognitivo. Podemos afirmar que a qualidade de relacionamento e o tempo que os pais dedicam aos filhos com estímulos consistentes e adequados irão beneficiar o desenvolvimento de toda a aprendizagem.

Lemay (2006) refere que alguns autores creem que a aprendizagem decorre de forma distinta entre os meios rurais e os meios urbanos, considerando os meios rurais como mais desfavoráveis. Menciona ainda o facto de outros autores defenderem que quanto mais marcado for o vínculo com a figura paternal, maiores serão as competências para captar, integrar e transformar as aquisições afetivas e intelectuais.

A influência mais pobre, em termos de estímulos, dos meios mais rurais, poderá advir da escassez de recursos existentes. Já nos meios mais urbanos, todas as crianças estão sujeitas a maior igualdade de oportunidades na educação e a maiores possibilida-

des de exposição a vários estímulos que as farão desenvolver-se de forma mais organizada.

Devemos ter igualmente em conta que a privação social irá, segundo Soares *et al* (S.D. *cit in* Goulart & Chiari, 2007), acarretar problemas relacionados com a saúde e, por consequência, terá uma influência negativa no desenvolvimento escolar das crianças.

Torna-se fulcral estudar ainda o meio escolar, uma vez que Scopel, Sousa & Lemos (2012) afirmam que poucos são os estudos que consideram variáveis referentes a este âmbito, apesar de ser um fator muito relevante, devido ao tempo que as crianças permanecem diariamente na escola. Tanto Rezende, Costa & Pontes (2005) como Lima & Bhering (2006) observaram que a escolaridade dos professores e o tamanho das turmas podem repercutir-se no desenvolvimento da linguagem. Ou seja, as crianças com Professores com escolaridades inferiores possuem menores capacidades linguísticas, ao contrário do tamanho da turma que, quanto maior for, menores serão as competências linguísticas demonstradas pelas crianças que a compõem.

Não foram encontrados estudos referentes à influência da naturalidade do Professor com o desenvolvimento da linguagem dos seus alunos, no entanto, visto que na RAM os Professores titulares apresentam naturalidades muito diferentes (Madeira, Açores, Continente, Venezuela, etc.) parece-nos que este deverá ser também um fator muito importante, uma vez que expõe as crianças a várias variantes do Português.

5.4. Contexto Socioeconómico

Sabe-se que o nível socioeconómico irá influenciar na qualidade e quantidade de estímulo linguístico e, conseqüentemente, o desenvolvimento cognitivo. Tal se deve, talvez, à maior necessidade de trabalho e maior número de horas que lhe são dedicadas.

Num estudo realizado por Hart & Risley (1995), os pais com rendimentos mínimos e menores habilitações literárias dispõem de uma menor quantidade de tempo de interações com os seus filhos, desencadeando um vocabulário mais limitado.

Observou-se consenso, na bibliografia consultada, relativamente ao facto de os filhos de famílias com mais altos níveis de instrução serem mais desenvolvidos a nível

linguístico, devido provavelmente ao maior encorajamento para o diálogo e ao contacto com produções linguísticas mais diversificadas.

A este respeito, um estudo norte-americano, por exemplo, diz-nos que as mães com habilitações literárias mais elevadas tendem a mostrar maior respeito pelos turnos de comunicação (*turn-taking*) quando um tema é iniciado pela criança (Hoff-Ginsberg, 1991 *cit in* Papalia, Feldman & Olds, 2001). Já Nelson (1973 *cit in* Papalia, Feldman & Olds, 2001) assegura que as mães com menos estudos impõem mais ordens, sem dar tempo à criança de se exprimir livremente, notando, desta forma, interações verbais mais pobres entre os adultos e as crianças.

Andrada (1989) considera ainda que a classe social constitui um fator importante no desenvolvimento da linguagem da criança, apontando correlação significativa entre o baixo nível socioeconómico e menores capacidades linguísticas.

5.5. Outros Fatores

Entre os outros fatores que poderão influenciar a aquisição e o desenvolvimento da linguagem parece-nos ser de extrema importância referir a precocidade de deteção de desvios neste âmbito, a frequência escolar, a prematuridade e quaisquer perturbações de natureza sensorial, motora e mental.

Diversos autores demonstram nos seus estudos a importância da identificação e prevenção do risco de alterações a nível da fala e da linguagem. Por exemplo, Almost & Rosenbaum (1998 *cit in* Harrison & McLeod, 2010) ressaltam que a deteção destas alterações em idade precoce é extremamente importante, permitindo que a criança readapte mais rápida e facilmente os seus erros linguísticos, e, desta forma, a gravidade das perturbações poderá ser atenuada (Gibbard *et al*, 2004 *cit in* Harrison & McLeod, 2010); a eficácia da intervenção precoce irá repercutir-se, assim, na aprendizagem e no sucesso escolar (Iacono, 1999 *cit in* Peixoto, 2007).

Relativamente à situação escolar, é sabido que as crianças que frequentam a pré-escola estão expostas a um ambiente mais rico a nível da estimulação da linguagem pois apresentam maior convivência com crianças da mesma idade (Cachapuz & Halpern, 2006). Assim, parece-nos possível considerar o ingresso escolar precoce como um bom fator para o desenvolvimento da linguagem.

Marques (2010) demonstrou que existem alterações significativas no desenvolvimento da linguagem de crianças de termo e de crianças pré-termo, mesmo quando não apresentam comprometimento neurológico. No caso dos prematuros, a linguagem caracterizava-se por ser mais pobre e, muitos deles apresentavam atraso de desenvolvimento da linguagem, tanto a nível da expressão como da compreensão.

Sabemos ainda que as diversas perturbações (sensitivas, motoras, psíquicas), geradas pelas mais variadas doenças/síndromes, aumentarão a probabilidade de que ocorram problemas no que diz respeito às competências linguísticas, tal como provado na tese de doutoramento de Andrada (1989). Com efeito, as perturbações neurológicas e as anomalias do desenvolvimento da criança, essencialmente no primeiro ano de vida, influenciam o desenvolvimento da linguagem.

II. METODOLOGIA

Sabe-se que a investigação científica é determinada por diversos procedimentos sistemáticos e rigorosos que permitem a aquisição de novos conhecimentos (Fortin, 2009). “A fase metodológica consiste”, segundo Fortin (2009: 53), “em definir os meios de realizar a investigação”, e, nesta fase, o investigador é capaz de determinar a “maneira de proceder para obter as respostas às questões de investigação ou verificar as hipóteses”.

Neste capítulo, tratar-se-á da exposição da **questão orientadora**, dos **objetivos** e das **hipóteses** (1.). De seguida, descrever-se-á o trabalho de investigação realizado, através da sua **caraterização e planeamento** (2.), tendo em conta o **tipo** de estudo (2.1) e o **delineamento** do mesmo (2.2). Serão caraterizadas ainda as **variáveis em estudo** (3.), a **amostra** (4.), os **instrumentos utilizados** para a recolha de dados, o **tratamento de dados** e as **questões éticas** (5.) envolvidas.

1. QUESTÃO ORIENTADORA, OBJETIVOS E HIPÓTESES

A questão de investigação diz respeito a “um enunciado claro e não equívoco que precisa os conceitos a examinar, especifica a população alvo e sugere uma investigação empírica” (Fortin, 2009: 73).

Neste sentido, esta investigação surge do facto de vários estudos empíricos realizados na RAM (Bazenga, 2011; Bazenga, 2012; Bazenga, 2013; Carrilho & Pereira, 2011; Cintra, 1990; Cruz & Saramago, 1999; Vianna, 2011, entre outros) apontarem para uma variedade do português falado na Madeira com caraterísticas próprias, quando comparada com outras variedades, geográficas, sociais e padrão, do PE, caraterizada por muita variação, quer a nível fonético quer lexical, como também no domínio da morfosintaxe. Da compreensão deste fenómeno resulta a possibilidade de o relacionar com a prática profissional do investigador (terapia da fala). De facto, ao trabalhar diariamente com a aquisição e o desenvolvimento da linguagem na Madeira, levantou-se a questão se esta aquisição ocorreria nesta região insular de maneira idêntica à preconizada por diversos estudos, sobre validações de avaliações formais, nomeadamente a GOL-E, de Sua-Kay & Santos (2014), realizados em Portugal continental. Assim, através da refle-

xão sobre a conjunção das duas vertentes acima referidas, surgem principais questões orientadoras deste estudo:

1. “O desenvolvimento da linguagem (nos seus subsistemas) de crianças em idade escolar na RAM segue a mesma curva percentífica que as do Continente?”
2. “Quais os fatores que poderão influenciar o desenvolvimento da linguagem?”
3. “Quais os fatores que demonstram ter mais influência na linguagem?”

Relativamente aos objetivos do estudo, predefiniram-se os seguintes:

- Avaliar a linguagem de 150 crianças, que frequentem escolas do concelho do Funchal, entre os 5 anos e 7 meses e os 10 anos, através da GOL-E;
- Verificar o desenvolvimento da linguagem em crianças em idade escolar no concelho do Funchal;
- Averiguar se características sociais, linguísticas e demográficas podem ter influência no desenvolvimento da linguagem;
- Confrontar os resultados obtidos com os da GOL-E, que representam Portugal Continental (Sua-Kay & Santos, 2014).

Como ainda não foram realizados estudos sobre esta temática, isto é, que comprovem as diferenças ou as semelhanças no desenvolvimento da linguagem, em crianças portuguesas em idade escolar a residirem em Portugal continental e na R.A.M, tendo o português como primeira língua, podemos considerar duas grandes hipóteses subjacentes a esta investigação: ou (1) existem padrões do desenvolvimento da linguagem distintos na situação linguística insular e continental, sendo possível delinear quais os fatores principais que condicionam esta diferença ou, pelo contrário, (2) não se observam diferenças estatisticamente significativas, e o desenvolvimento da linguagem na Madeira segue os mesmos padrões resultantes de estudos realizados em Portugal Continental.

2. O ESTUDO: CARACTERIZAÇÃO E PLANEAMENTO

Para a exposição do desenrolar e do tipo desta investigação, considerou-se importante referir o **tipo** (2.1.) e o **delineamento do estudo** (2.2.).

2.1. Tipo de estudo

Atendendo ao anteriormente referido, ou seja, as principais questões orientadoras, os objetivos, e as hipóteses e, acrescentando ainda, a classificação dos tipos de estudos epidemiológicos sugerida por Bonita, Beaglehole & Kjellström (2010), podemos considerar que a presente investigação diz respeito a um estudo observacional, de natureza analítica, dado que não existe qualquer intervenção ou experimentação por parte do investigador e, por envolver a análise das relações entre o estado de saúde (desenvolvimento da linguagem) e outras variáveis.

Ao recorrer a um método quantitativo, o estudo enquadra-se no tipo descritivo-correlacional, segundo a classificação de Fortin (2009). Insere-se no método quantitativo devido a tratar-se de uma recolha de dados observáveis e quantificáveis, baseando-se na observação de acontecimentos e factos que subsistem independentemente do investigador.

Sendo um estudo transversal em meio natural, pois explora e descreve as características linguísticas num dado momento, o da aplicação da GOL-E, em crianças que residem no Funchal, na escola que frequentam (meio natural), é também por isso uma investigação realizada não-laboratorial.

Por fim, considera-se ser também um estudo descritivo e correlacional, uma vez que a pesquisa descreve e relaciona variáveis associadas ao fenómeno em estudo.

2.2. Delineamento do estudo

Na sua fase inicial, este estudo foi objeto de reflexão no que concerne à delimitação do tema, aos seus objetivos e formas possíveis de os alcançar. Seguiu-se a realização de um projeto (cf. anexo I), que contou já com alguma bibliografia capaz de sustentar a revisão da literatura referente aos aspetos a serem tratados, e apropriada para comparar resultados com outros dados. Este projeto, submetido ao Conselho Científico do

Centro de Competência de Artes e Humanidades da Universidade da Madeira, foi aprovado no dia 14 de Julho de 2014.

Posteriormente, solicitou-se a autorização para a realização do estudo nas Escolas selecionadas ao Sr. Dr. João Estanqueiro, Diretor Regional de Educação (Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos), através de correio eletrónico, no dia 29 de Agosto de 2014 e cuja deliberação, o ofício 2.472 (cf. anexo II), foi recebida no dia 27 de Outubro de 2014. A este ofício seguiu-se a autorização por parte das Direções das escolas, não sem antes se ter realizado uma reunião com cada uma delas de forma a explicar o projeto e a responder a qualquer dúvida com ele relacionada e para que fossem entregues os questionários e os consentimentos informados a serem preenchidos pelos pais ou cuidadores das crianças.

Para este estudo, recorreu-se a uma amostra por conveniência, pois o grupo de crianças que a compõe foi selecionado pelos professores titulares da sala, após terem tido previamente informados sobre os fatores de exclusão e de inclusão a terem em conta para a seleção.

Considera-se ainda fulcral salientar que foi fornecido aos pais/cuidadores das crianças que aceitaram aderir ao estudo um **consentimento informado** (cf. anexo III), no qual se explica os seus objetivos e se assegura o anonimato e a confidencialidade de todos os dados. Antes da avaliação da linguagem das crianças, os pais/cuidadores tiveram de entregar o questionário de caracterização, assim como o documento “consentimento informado” assinado. Após a realização da avaliação, forneceu-se aos pais um relatório resumido do desempenho linguístico da criança.

3. VARIÁVEIS EM ESTUDO

Para o estudo foram delineadas diversas variáveis que tornassem possível a obtenção de dados tendo em conta os objetivos propostos. As variáveis podem inserir-se em dois grandes grupos: umas integram especificamente o instrumento de avaliação da linguagem (GOL-E); outras remetem para os diversos fatores que poderão influenciar o desenvolvimento da linguagem.

Relativamente às variáveis específicas da GOL-E, teremos o valor global obtido da avaliação, assim como os valores obtidos referentes a cada uma das estruturas (semântica, morfossintática e fonológica). Para a melhor compreensão das variáveis, estas são apresentadas nas tabelas em seguida (Tabelas 1 e 2).

Tabela 1. Variáveis em estudo referente à GOL-E.

	Variáveis	Variantes	Definição
GOL-E	Resultados Gerais da GOL-E	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Abaixo da média ➤ Dentro da média ➤ Acima da média 	Pontuação geral que a criança obteve em toda a avaliação, tendo em conta a sua faixa etária.
	Resultados da Semântica <ul style="list-style-type: none"> • Definição de palavras • Nomeação de classes • Opostos 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Abaixo da média ➤ Dentro da média ➤ Acima da média 	Pontuação obtida nas provas de definição de palavras, nomeação de classes e opostos, compondo a estrutura semântica. Também tendo em conta a faixa etária que a criança se insere.
	Resultados da Morfossintaxe <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento de frases agramaticais • Coordenação e subordinação de frases • Ordem de palavras na frase • Derivação de palavras 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Abaixo da média ➤ Dentro da média ➤ Acima da média 	Pontuação obtida nas provas de reconhecimento de frases agramaticais, coordenação e subordinação de frases, ordem de palavras na frase e derivação de palavras, constituindo a estrutura morfossintática, considerando a faixa etária da criança.
	Resultados da Fonologia <ul style="list-style-type: none"> • Discriminação de pares de palavras • Discriminação de pseudo-palavras • Identificação de palavras que rimam • Segmentação silábica 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Abaixo da média ➤ Dentro da média ➤ Acima da média 	Pontuação obtida nas provas de discriminação de pares de palavras, discriminação de pseudo-palavras, identificação de palavras que rimam e segmentação silábica, formando a estrutura fonológica e, tendo em conta a faixa etária da criança.

No que diz respeito aos fatores que poderão influenciar a linguagem, consideramos a *idade*, o *género*, o *ingresso na vida escolar*, os *fatores sociodemográficos*, os *geodemográficos e sociais*, a *posição da escola no ranking*, a *naturalidade e anos de serviço dos Professores*, a *composição do agregado familiar e o tipo de família*, as *habilidades literárias dos pais*, *existência de problemas de comunicação na família e fatores interpessoais*, tal como podemos observar na Tabela 2.

Tabela 2. Variáveis em estudo referente aos fatores que poderão influenciar no desenvolvimento da linguagem.

	Variáveis	Variantes	Definição
Pessoais	Idade	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Faixa A (5A7M – 6A) ➤ Faixa B (6A-1M – 7A) ➤ Faixa C (7A-1M – 8A) ➤ Faixa D (8A-1M – 9A) ➤ Faixa E (9A-1M – 10A) 	Faixa etária correspondente à idade da criança à data da avaliação da linguagem.

	Género	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Feminino ➤ Masculino 	Variável correspondente ao género da criança.
	Ingresso na vida escolar	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Berçário ➤ Creche ➤ Jardim de infância ➤ Pré-escola ➤ 1º Ciclo 	Nível de ensino ao ingresso na vida escolar.
Escola	Fatores Socio-demográficos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Freguesia mais populosa ➤ Freguesia menos populosa 	Tendo em conta os censos de 2011 , considerouse o número populacional das freguesias em que as escolas se inseriam.
	Fatores Geo-demográficos e sociais	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Centro (Urbano) ➤ Periferia 	Variável que diz respeito à localização da freguesia na qual a escola está inserida.
	Posição no <i>Ranking</i>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ 2º ➤ 8º ➤ 14º ➤ 18º ➤ 19º 	Regendo-se pelo <i>Ranking</i> de escolas de 2013, esta variável refere-se à posição da escola nesse mesmo <i>Ranking</i> .
Professor	Naturalidade	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Madeira ➤ Açores ➤ Continente ➤ Estrangeiro 	Corresponde à naturalidade do Professor.
	N.º de anos de serviço	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Mais de 20 anos ➤ Mais de 10 anos ➤ Mais de 6 anos ➤ Menos de 5 anos 	Diz respeito ao número de anos de serviço dos Professores, considerando-os em intervalos de tempo.
Família	Agregado familiar	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Reduzido ➤ Média ➤ Expandido 	Tendo em conta que o agregado familiar, em média, ronda os 2,6 indivíduos, considerar-se-á agregados reduzidos os que tiverem menos do que 2 elementos (não é possível aparecer no estudo, visto tratar-se de crianças), agregados dentro da “média” os que possuam 2 a 3 indivíduos e, o expandido, o com mais de 3 membros.
	Tipo de Família	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Família nuclear ➤ Família alargada ➤ Família com prole extensa ➤ Família reconstituída ➤ Família homossexual ➤ Família monoparental ➤ Família dança a dois ➤ Família Unitária 	Considerando os “Tipos de Famílias” de Caniço <i>et al</i> (2010), esta variável concerne na classificação do tipo de família na qual a criança se insere.
	Habilitações literárias da Mãe	<ul style="list-style-type: none"> ➤ 1º ciclo ➤ 2º ciclo ➤ 3º ciclo ➤ Secundário ➤ Superior 	De acordo com os ciclos de ensino, tem-se em conta as habilitações literárias da mãe da criança desde o 1º ciclo até ao ensino superior.
	Habilitações literárias do Pai	<ul style="list-style-type: none"> ➤ 1º ciclo ➤ 2º ciclo ➤ 3º ciclo ➤ Secundário ➤ Superior 	De acordo com os ciclos de ensino, tem-se em conta as habilitações literárias do pai da criança desde o 1º ciclo até ao ensino superior.
	Problemas de comunicação na família	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ausência ➤ Presença 	Variável que se refere a problemas da comunicação na família, tanto os indivíduos do agregado familiar como outros que a criança socialize com frequência. Interessa-nos ainda saber qual o problema (“Falou tarde”; “gaguez”; “troca de sons na fala”; “alterações na linguagem”; “perda auditiva”; “problemas de voz”).

Fatores inter- pessoais	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Cuidador idoso (+ de 65 anos) ➤ Cuidador média idade (40 -64 anos) ➤ Cuidador Jovem (- de 39 anos) 	Os fatores interpessoais dizem respeito aos indivíduos que passam muito tempo com a criança, contribuindo para a sua educação, todavia não fazem parte do agregado familiar. Interessa-nos então saber qual a faixa etária na qual este se insere.
----------------------------	--	--

O valor α considerado para a significância estatística foi de 0,05 (5%), com um intervalo de confiança de 95%.

4. AMOSTRA

Pareceu ser muito pertinente estudar as crianças madeirenses a residirem no Funchal, com o objetivo de responder às questões de investigação anteriormente mencionadas (cf. Questão Orientadora, Objetivos e Hipóteses). A escolha do concelho do Funchal deve-se ao facto deste ser o concelho com maior população nas idades desejadas (entre os 5 anos e 7 meses e os 10 anos), no arquipélago da Madeira. Com efeito, segundo **os censos de 2011**, este concelho representa cerca de 50% da população madeirense e, por se tratar de um meio urbano, é também aquele onde podemos observar uma maior diversificação a nível social. Desta forma, torna-se num estudo com interesse, não só a nível académico, no que diz respeito às diversas interfaces linguística/terapia da fala, como também para a população que lida diariamente com a questão do desenvolvimento infantil, nas suas vertentes familiar, profissional e social.

Como já referido, trata-se de uma amostra por conveniência, tendo em conta que é formada por elementos ao dispor do investigador. É composta por 150 crianças (75 raparigas e 75 rapazes), divididos em cinco faixas etárias (A – dos 5 anos e 7 meses aos 6 anos; B – dos 6 anos e 1 mês aos 7 anos; C - dos 7 anos e 1 mês aos 8 anos; D - dos 8 anos e 1 mês aos 9 anos; E - dos 9 anos e 1 mês aos 10 anos), de modo a seguir os critérios utilizados para esta variável na primeira validação da GOL-E já que, numa edição posterior, o número total de crianças por concelho passou a ser 80, no mínimo. Todas as crianças estão integradas em escolas primárias públicas sob a tutela da Secretaria Regional de Educação.

Relativamente aos critérios de inclusão e exclusão, participaram no estudo crianças com idades compreendidas entre os 5 anos e 7 meses e os 10 anos, tendo o PE

como língua materna e que frequentavam o primeiro ciclo do ensino básico. De forma a não interferir nos resultados do normal desenvolvimento da linguagem, foram excluídas da amostra as que apresentassem quaisquer perturbações de natureza sensorial, motora ou mental e que frequentassem ou tenham frequentado anteriormente consultas de terapia da fala. Considerou-se ainda como fator de exclusão o local de nascimento, ou seja, excluíram-se as crianças não nascidas na RAM, assim como os seus pais/cuidadores.

4.1. Caraterização Sociodemográfica

Atendendo aos fatores *género*, *idade*, *naturalidade* e *residência da criança*, a amostra carateriza-se por ser constituída de 150 crianças no total 75 (50%) do género masculino e 75 (50%) do feminino. Relativamente à *idade*, e tal como também já referido, as crianças agrupam-se em 5 faixas etárias, constituídas por 30 crianças em cada uma (Tabela 3).

De acordo com o *género* e a *idade*, a amostra em estudo mostra-se homogénea ($p\text{-value} > 0,05$), isto é, o número de crianças encontra-se identicamente distribuído:

Tabela 3. Distribuição do n.º de crianças pela idade e género.

Idade	Feminino	Masculino	Total
	N	N	N
A - 5A7M – 6A	15	15	30
B - 6A1M – 7A	15	15	30
C - 7A1M – 8A	15	15	30
D - 8A1M – 9A	15	15	30
E - 9A1M – 10A	15	15	30
Total	75	75	150

Teste do Chi-Square: p-value > 0,05

As crianças da amostra são maioritariamente naturais do Concelho do “Funchal” ($n=131$, 87,3%), como observado na Tabela 4, a seguir:

Tabela 4. Distribuição do n.º de crianças pelo concelho de residência.

Concelho	N	(%)
Ribeira Brava	1	0,7
Câmara de Lobos	7	4,7
Santa Cruz	11	7,3
Funchal	131	87,3
Total	150	100,0

4.2. Caracterização da Situação Escolar

Para determinar a situação escolar, expor-se-ão de seguida características das **escolas** (4.2.1.), das **crianças** (4.2.2.) e dos **Educadores/Professores** (4.2.3.), que se considerou fundamentais para o estudo.

4.2.1. As Escolas

Para a seleção das escolas do presente estudo, para além de considerar os mesmos critérios que foram utilizados na GOL-E (15 crianças pelas 5 faixas etárias), recorreu-se a critérios sociodemográficos (distribuição da população pelas freguesias), geodemográficos, sociais (centro e periferia), ao número de alunos nas escolas de cada freguesia e ao sucesso escolar (*ranking* referente ao ano 2013). Atendendo a estes critérios, optou-se pela seleção das seguintes 5 escolas:

- 2 escolas mais urbanas, de *ranking* mais alto:
 - Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar da Cruz de Carvalho (S. Pedro) – 257 alunos; Ranking: 1º;
 - Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar dos Ilhéus – Coronel Sarmiento (Sé) – 259 alunos; Ranking: 2º.
- 3 escolas da periferia, uma de *ranking* mais elevado e, outras duas de ranking mais baixo:
 - Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar do Livramento (Monte). 132 alunos; Ranking: 8º;
 - Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar de S. Martinho (S. Martinho). 288 alunos; Ranking: 18º;
 - Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar do Tanque (Sto. António). 282 alunos; Ranking: 19º.

Todavia, durante o processo de recolha de dados, a Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar da Cruz de Carvalho decidiu não participar no estudo, pelo que houve a necessidade de encontrar uma escola alternativa e que correspondesse aos critérios mencionados anteriormente. Desta forma, inseriu-se no estudo a Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar da Achada (São Roque), com um total de 298 alunos e ocupando

o 14º lugar no *Ranking*. A amostra passou, deste modo, a ser caracterizada por conter 1 escola mais urbana e 4 mais periféricas.

Em cada escola, foram avaliadas 6 crianças de cada faixa etária considerada, 3 de cada género (Tabela 5).

Tabela 5. Distribuição da amostra relativamente aos critérios para a seleção das escolas.

Freguesias	São Roque		Sé		Monte		S. Martinho		S. António		
	EB1ºC/PE da Achada		EB1ºC/PE Ilhéus		EB1ºC/PE Livramento		EB1ºC/PE S. Martinho		EB1ºC/PE Tanque		
Género	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	
A- 5A7M – 6A	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	30
B- 6A1M – 7A	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	30
C- 7A1M – 8A	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	30
D- 8A1M – 9A	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	30
E- 9A1M – 10A	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	30
Totais	30		30		30		30		30		150
Ranking	14º		2º		8º		18º		19º		
Nº total de Alunos	298		259		132		288		282		

A Figura 1 diz respeito às diversas freguesias do concelho do Funchal e procura ilustrar mais claramente a distribuição geográfica das escolas selecionadas para o estudo.

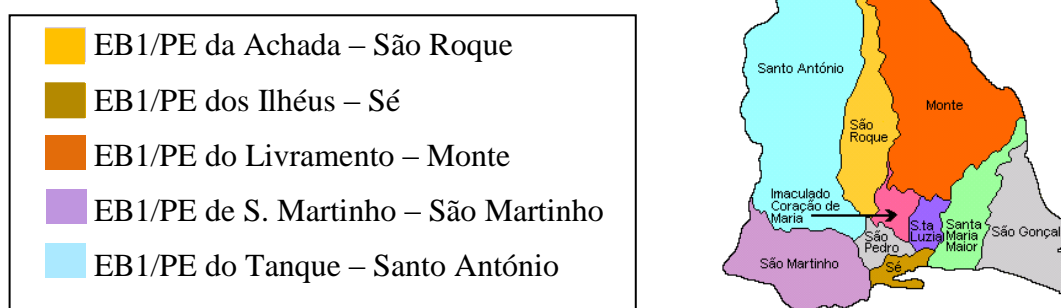


Figura 1. Mapa das freguesias do concelho do Funchal. Fonte: Crescer com os pequenos artistas, disponível em: <http://intervencap pedagogicaippvi.webnode.pt/>.

Assim, no nosso estudo, encontram-se representadas cinco freguesias, num total de dez, do Concelho do Funchal, duas das quais, São Martinho e Santo António, as com maiores valores em termos de população total, conforme indicado na Figura 2, a seguir:

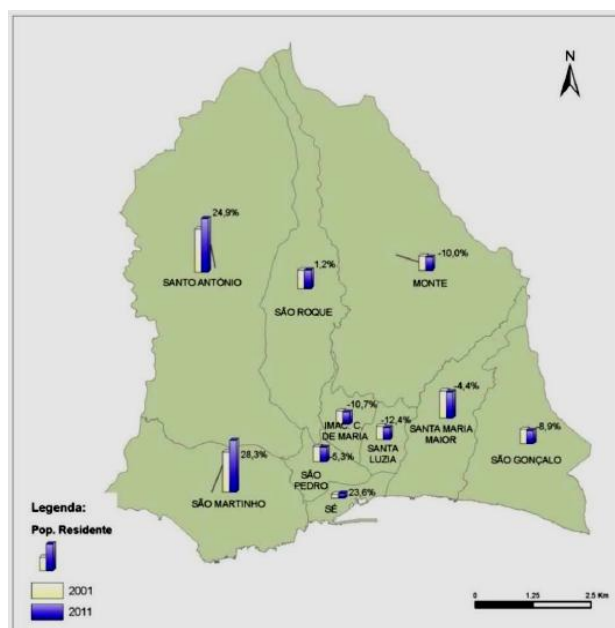


Figura 2. Variação da População Residente no Funchal, por Freguesia, entre 2001 e 2011. Fonte: INE, Recenseamento Geral da População e Habitação 2001 (Res. Definitivos) e 2011 (Res. Provisórios).

4.2.2. As Crianças

As crianças em estudo frequentavam o ensino Pré-Escolar e os 1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, distribuídas de forma equitativa (n=30, 20%), das Escolas Básicas do 1º Ciclo com Pré-escolar, localizadas no Funchal, da Achada, dos Ilhéus, do Livramento, de São Martinho e do Tanque-Santo António (Tabela 6).

Tabela 6. Distribuição do n.º de crianças pela escola, *ranking* escolar e *rating*.

<i>Ranking</i> Escolar	<i>Rating</i>	N.º de Habitantes los 0 aos 14 anos)	Escola	N (%)
14º	3	1358	EB1/PE da Achada	30 20,0
2º	5	333	EB1/PE dos Ilhéus	30 20,0
8º	4	862	EB1/PE do Livramento	30 20,0
18º	2	4210	EB1/PE de São Martinho	30 20,0
19º	1	4620	EB1/PE do Tanque – Santo António	30 20,0
Total				150 100,0

Relativamente ao tipo de localização, apenas a Escola Básica do 1º ciclo com Pré-Escolar dos Ilhéus se situa no centro do Funchal. Esta escola, face às restantes em estudo, é das mais bem cotada no *ranking* escolar regional para as escolas do 1.º ciclo, ocupando o 2º lugar.

Quanto ao critério do *rating*, a Escola Básica do 1º ciclo com Pré-Escolar do Tanque - Santo António, é a que se encontra na freguesia do Funchal com maior número de habitantes em idade escolar, ou seja, entre o 0 e os 14 anos (4620). Já a Escola Básica do 1º ciclo com Pré-Escolar dos Ilhéus centra-se na zona com menor número de habitantes (259).

As crianças em estudo ingressaram, na sua maioria, na escola com mais de 1 ano de idade (n=103; 69%); apenas 3 % entraram com 1 ano na escola e 28% com menos, conforme exposto na Tabela 7, a seguir:

Tabela 7. Distribuição do n.º de crianças pela idade de ingresso na escola.

Idade de entrada na escola	N	(%)
< 1 ano	42	28
1 ano	5	3
> 1 ano	103	69
Total	150	100

Para uma melhor compreensão dos resultados obtidos, torna-se fundamental especificar os diferentes níveis de ingresso escolar em estudo, ou seja, o berçário, a creche, o jardim-de-infância, a pré-escola e o 1º ciclo.

O berçário diz respeito à escolaridade que se inicia no primeiro ano de vida, isto é, desde os 3, 4 meses até à aquisição da marcha (por volta de um ano). Já a creche diz respeito ao estabelecimento educativo que ministra o apoio pedagógico a crianças até os 3 anos. Posteriormente a este, podemos depararmo-nos com os jardins de infância que são precedentes da pré-escola. A pré-escola diz respeito ao nível de ensino ao qual se deverá observar o estímulo das crianças para atingirem as pré-competências desejadas para iniciar o processo de alfabetização. Por fim, o 1º ciclo diz respeito ao ensino básico que compreende os 1º, 2º, 3º e 4º ano de escolaridade.

A maioria das crianças ingressou na escola no pré-escolar (n=52; 34 %).

Tabela 8. Distribuição do n.º de crianças pelo nível escolar de ingresso.

Nível de escolaridade de ingresso	N	(%)
Berçário	40	27
Creche	27	18
Jardim de Infância	27	18

Pré-escolar	52	34
1.º Ciclo	4	3
Total	150	100

4.2.3. O Educador/Professor

Os Educadores e Professores responsáveis pelas crianças em estudo, na generalidade, são naturais da Ilha da Madeira (n=84; 56%). Note-se, no entanto, que grande parte (cerca de 31 %) é natural do Continente (n=47). A Tabela 9 indica a distribuição dos professores e educadores quanto à sua naturalidade.

Tabela 9. Distribuição do n.º de educadores/professores de acordo com a sua naturalidade.

Região	N	(%)
Continente	47	31
Ilha da Madeira	84	56
Venezuela	7	5
África	6	4
Açores	4	3
França	2	1
Total	150	100

A maioria dos Educadores/Professores tem entre 11 e 15 anos de serviço (n=69; 46%), logo seguido daqueles que estão a trabalhar há 16 ou mais anos (n=66; 44%). Considera-se importante salientar ainda que o tempo médio de serviço entre os Educadores/Professores foi de 19,4 anos, sendo que o tempo mínimo e máximo de serviço foram 5 e 34 anos, respetivamente.

Tabela 10. Distribuição do n.º de educadores/professores pelo tempo de serviço.

Tempo de serviço	N	(%)
5 - 10 anos	15	10
11-15 anos	69	46
>= 16 anos	66	44
Total	150	100

4.3. Caracterização da Situação Familiar

Para demonstrar a situação familiar das crianças selecionadas para o estudo, este ponto do trabalho será dividido em duas partes, ou seja, pelas características do **agregado familiar** (4.3.1.) e pelas **relações interpessoais fora do agregado familiar** (4.3.2.).

4.3.1. Agregado Familiar

A dimensão do agregado familiar das crianças em estudo, com maior relevo, era de 3 a 4 membros (n=105; 70 %). As que são constituídas apenas por 2 membros, ou famílias monoparentais e agregado familiar mínimo, são as menos frequentes. Em média, os agregados familiares tinham a dimensão de 3,8 membros. O agregado familiar máximo é composto por 8 membros. A Tabela 11, a seguir, fornece os valores para os tipos de agregados familiares da amostra.

Tabela 11. Distribuição do n.º de crianças pela dimensão do agregado familiar.

Dimensão do Agregado Familiar	N	(%)
<=2 membros	12	8
3-4 membros	105	70
>=5 membros	33	22
Total	150	100,0

Estes agregados familiares eram constituídos, essencialmente, pela mãe (n=144; 33,4%), pelo pai (n=129;29,9%) e pelos irmãos (n=136;31 %). A idade média destes membros era de 31 anos, com a idade mínima de 1 ano e máxima de 77 anos.

Tabela 12. Composição do agregado familiar da amostra de 150 crianças.

Constituição do agregado familiar	N	(%)
Mãe	144	33,4
Pai	129	29,9
Irmã	70	15,3
Irmão	66	0,5
Avó	8	1,9
Avô	6	1,4
Tia	2	0,5
Tio	2	0,5
Amigo (namorado do pai)	1	0,2
Padrasto	1	0,2
Padrinho	1	0,2

Primo	1	0,2
Total	431	100,0

No que diz respeito aos tipos de famílias, observou-se em maior proporção a família nuclear (n=93, 62 %), seguindo-se da monoparental (n=19, 12,67%) e, em menor quantidade, a homossexual (n=1, 0,67%).

Tabela 13. Distribuição do n.º de crianças pelo tipo de família.

Tipo de Família	N	(%)
Nuclear	93	62
Monoparental	19	12,67
Numerosa	17	11,33
Reconstruída	12	8
Alargada	8	5,33
Homossexual	1	0,67
Total	150	100

Nestas famílias, o estado civil “Casado” é o mais comum (n=217, 50,3%), seguindo-se o de “Solteiro” (n=177, 41,1%), conforme indicado na Tabela 14.

Tabela 14. Distribuição dos membros do agregado familiar pelo estado civil.

Estado Civil	N	(%)
Casado	217	50,3
Solteiro	177	41,1
Divorciado	29	6,7
Viúvo	6	1,4
União de Facto	2	0,5
Total	431	100

A nível das *habilitações literárias* (Tabela 15), os membros dos agregados familiares têm habilitações superiores às das pessoas que não pertencem aos agregados familiares mas que, de qualquer forma, interagem frequentemente com a criança (p-value <0,001). Os membros dos agregados familiares têm como habilitação literária, em maior representação, o ensino secundário (n=106), seguido de ensino superior (n=69).

Note-se que 42 elementos da amostra não tinham o registo da habilitação literária por ainda não terem ingressado na vida escolar, sendo estes irmãos das crianças em

estudo. Realce-se ainda a existência de elementos que podem estar num determinado nível da habilitação literária mas ainda incompleto.

Tabela 15. Distribuição dos membros do agregado familiar/pessoas fora do agregado familiar pela habilitação literária.

Habilitação Literária	Agregado Familiar		Total
	Sim	Não	
Sem habilitação	2	1	3
1.º Ciclo do ensino básico	63	48	111
2.º Ciclo do ensino básico	64	14	78
3.º Ciclo do ensino básico	86	14	100
Ensino Secundário	106	14	120
Ensino Superior	69	18	87
Total	390	109	499

Teste do Chi-Square: p-value <0,001

As mães das crianças observadas evidenciam habilitações literárias superiores às dos pais (Tabela 16), sendo as mais expressivas as do Ensino Secundário (n=46) e do Ensino Superior (n=42). No entanto as diferenças encontradas não se demonstram estatisticamente significativas (p-value > 0,05).

Tabela 16. Distribuição dos membros do agregado familiar (pai/mãe) pela habilitação literária.

Habilitação Literária	Membro do agregado familiar		Total
	Mãe	Pai	
1.º Ciclo do ensino básico	9	14	23
2.º Ciclo do ensino básico	26	21	47
3.º Ciclo do ensino básico	23	37	60
Ensino Secundário	46	36	82
Ensino Superior	42	26	68
Total	146	134	280

Teste do Chi-Square: p-value >0,05

Tal como as crianças, os membros dos seus agregados familiares vivem, essencialmente, no “Funchal” (n=383; 88,9%).

Tabela 17. Distribuição dos membros do agregado familiar pelo concelho de residência.

Concelho	N	(%)
Funchal	383	88,9
Santa Cruz	27	6,3
Câmara de Lobos	18	4,2
Ribeira Brava	3	0,7
Total	431	100,0

O problema de comunicação encontrado com maior frequência, entre membros dos agregados familiares, foi a “troca de sons na fala” (n=10; 2,23 %), salientando ainda que cerca de 1,86% (n=8) começou a “falar tarde”.

Tabela 18. Distribuição dos membros do agregado familiar pelos problemas de comunicação.

Problemas de Comunicação	N	(%)
Troca de sons na fala	10	2,32
Falou tarde	8	1,86
Alterações na linguagem	3	0,7
Gaguez	2	0,46
Perda auditiva	1	0,23
Problemas de voz	0	0

4.3.2. Relações Interpessoais Fora do Agregado Familiar

No que respeita às pessoas que não se incluem nos agregados familiares, mas que socializam muito tempo com a criança e, conseqüentemente, participam na sua educação, a Avó (n=41, 37,3 %), os Tios (n=21, 19,1%), o Avô (n=17, 15,5%) e os Primos (n=16, 14,5%) surgem com maior destaque (Tabela 19). A idade média das pessoas com quem a criança convive mais, além das que completam o seu agregado familiar, é de 49 anos, sendo que a idade mínima e máxima é de 5 e 87 anos, respetivamente.

Tabela 19. Distribuição do n.º de crianças pelas pessoas que não pertencem ao agregado familiar da criança.

Pessoas que não pertencem ao agregado familiar	N	(%)
Avó	41	37,3
Tios	21	19,1
Avô	17	15,5
Primos	16	14,5
Pai	5	4,5
Madrinha	4	3,6
Padrinho	3	2,7
Mãe	2	1,8
Vizinha	1	0,9
Total	110	100,0

Ao comparar a idade dos agregados familiares com a idade das pessoas que socializam e contribuem para a educação das crianças, existe evidência estatística de que as pessoas dos agregados familiares são mais jovens, possuindo média de idades inferior à dos intervenientes que não compõem o agregado ($p\text{-value} < 0,001$).

O problema de comunicação encontrado com maior frequência, entre pessoas que não pertencem aos agregados familiares, também é, a “troca de sons na fala” ($n=2$; 1,82 %). Na maioria dos casos não são referidos outros problemas de comunicação de entre aqueles que foram dados como exemplo (Tabela 20).

Tabela 20. Distribuição do n.º de pessoas que não pertencem ao agregado familiar pelos problemas de comunicação.

Problemas de Comunicação	N	(%)
Troca de sons na fala	2	1,82
Problemas de voz	1	0,91
Falou tarde	0	0
Gaguez	0	0
Alterações na linguagem	0	0
Perda auditiva	0	0

5. INSTRUMENTOS PARA A RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS E QUESTÕES ÉTICAS

Como o próprio nome indica, de seguida tratar-se-á da elucidação dos **instrumentos utilizados para a recolha de dados** (5.1.), bem como se demonstrará como se procedeu para a **recolha** (5.2.) e **tratamentos de dados** (5.3.) e, por fim, as **considerações éticas** (5.4.) que foram tidas em conta.

5.1. Instrumentos para a recolha de dados

Para além da GOL-E, que não sofreu alterações, foi criado um questionário de caracterização socioprofissional.

- **Questionário de caracterização socioprofissional**

De forma a analisar as diferentes variáveis que podem atuar/condicionar as competências linguísticas das crianças madeirenses, nomeadamente *idade*; *género*; *lo-*

calidade; escola; habilitações literárias dos pais/cuidadores; naturalidade e ano de início de funções dos Educadores/Professores; ingresso no ambiente escolar (creche, jardim de infância, pré-escola), foi elaborado um breve questionário de caracterização do meio socioprofissional (cf. anexo IV), para ser preenchido pelos principais cuidadores. Para além disto, o questionário engloba questões que permitem distinguir a amostra desejada da que se pretende excluir.

- **Grelha de Observação da Linguagem, Nível Escolar (GOL-E)**

Para a avaliação da linguagem propriamente dita, utilizou-se, como já referido, a GOL-E, de Eileen Sua-Kay e Marília Emília Santos (2014) (cf. anexo V). Esta avaliação destina-se a crianças entre os 5 anos e 7 meses e os 10 anos e tem o intuito de averiguar o estado do desenvolvimento da linguagem e de identificar as suas possíveis perturbações.

Está dividida em três estruturas linguísticas - **semântica, morfossintaxe e fonologia** – e cada uma delas inclui várias provas, como a seguir se descreve:

- **I – Semântica:**

- Provas de definição de palavras, a nomeação de classes e os opostos.

- **II – Morfossintaxe:**

- Provas de reconhecimento de frases agramaticais, coordenação e subordinação de frases, ordem de palavras na frase e derivação de palavra.

- **III – Fonologia:**

- Provas de discriminação de palavras e de pseudo-palavras, identificação de palavras que rimam e, por fim, segmentação silábica.

Cada uma das respostas pertencentes às diversas provas da GOL-E tem uma cotação. Na maior parte delas, a cotação possível é de 0, ou resposta errada, ou de 1 valor, isto é, resposta correta. As provas de definição de palavras (na estrutura semântica) e de reconhecimento de frases agramaticais (na estrutura morfossintática) permitem três tipos de cotação - 0, 1 e 2 valores – como a seguir se explica:

- Definição de palavras:
 - 0 – resposta errada;
 - 1 – resposta que indique apenas função ou descrição;
 - 2 – resposta que indique um termo superordenado (classe do item) com informação particular de conceitos.

- Reconhecimento de frases agramaticais:
 - 0 – não identifica o erro nem corrige a frase;
 - 1 – identifica que está errada mas não corrige;
 - 2 – identifica o erro e corrige a frase.

Considera-se fulcral salientar que a análise da consistência interna deste instrumento foi realizada pelo “coeficiente de fiabilidade *alfa de Cronbach*, relativamente às respostas dadas para cada uma das estruturas que compõe a GOL-E” (Sua-Kay & Santos, 2014: 17). Através deste, foi possível reparar que o instrumento demonstra-se como um instrumento fiável para avaliar o desenvolvimento da linguagem.

Deste modo, tal como referido, é possível comparar os resultados com os que foram obtidos na validação da GOL-E em diversas regiões do Continente, e cujos valores servem de referência para as mesmas faixas etárias utilizadas neste estudo, bem como para a obtenção do desvio padrão.

5.2. Recolha de dados

A recolha de dados - o preenchimento dos questionários de caracterização do meio socioprofissional e a avaliação da linguagem – obedeceu a metodologias distintas.

Numa primeira fase, os questionários foram entregues na escola e a supervisão da sua realização esteve a cargo dos cuidadores/professores das crianças que providenciaram o seu preenchimento, em casa, assim como a autorização para o estudo, mediante a assinatura do consentimento informado pelos pais.

Numa fase posterior, deu-se a avaliação das competências linguísticas, com uma duração média de 30 minutos por criança, nas escolas. Para tal, as crianças foram retiradas da sala de aula, para uma sala à parte, com o intuito de analisar individualmente a sua linguagem, tendo esta sido realizada numa única sessão pelo investigador e com o auxílio de duas Terapeutas da Fala, experientes na aplicação da grelha mencionada.

Merece destaque o facto de todas as respostas terem sido registadas conforme a criança respondia, sendo a sua pontuação realizada apenas pelo investigador, de forma assegurar o seguimento meticoloso dos critérios de atribuição de pontuação, estipulados pelas autoras da GOL-E.

Numa fase anterior à aplicação das provas, foi sempre dado um exemplo do que seria pretendido, de modo a que a criança entendesse o solicitado. Assim, não houve necessidade de repetir as ordens ou instruções, a não ser quando se observava distração por parte da criança ou quando ocorria alguma interferência que pudesse perturbar a avaliação.

5.3. Tratamento dos dados

A aplicação dos métodos estatísticos aos dados recolhidos foi precedida de outros procedimentos, tais como a categorização da variável relativa à habilitação literária de acordo com a classificação para as habilitações literárias preconizada pelo Instituto Nacional de Estatística (INE) (Ensino Básico 1.º Ciclo, Ensino Básico 2.º Ciclo, Ensino Básico 3.º Ciclo, Ensino Secundário, Ensino Pós-Secundário e Ensino Superior). A idade foi calculada à data da avaliação e, posteriormente, categorizada em faixas etárias de acordo com os grupos pré-estabelecidos A (5 anos e 7 meses aos 6 anos), B (dos 6 anos e um 1 aos 7 anos), C (dos 7 anos e 1 mês aos 8 anos), D (dos 8 anos e 1 mês aos 9 anos) e E (dos 9 anos e 1 mês aos 10 anos).

Para o tratamento de dados foram utilizados dois programas informáticos: para a criação base de dados recorreu-se ao *Microsoft Office Access*; já para a abordagem quantitativa e o tratamento estatístico dos dados obtidos foi utilizado o *IBM SPSS 21.0*.

Os dados foram sujeitos a critérios de qualidade, nomeadamente, a verificação de campos em branco e de dados que não estivessem em concordância. Estes dados também foram uniformizados de acordo com a definição da categorização das variáveis (cf. Tabelas 1 e 2).

Os resultados foram obtidos mediante a utilização de métodos de estatística descritiva que integram tabelas de frequências, nomeadamente frequências relativas (F_r) e absolutas (F_a), medidas descritivas, mínimo, máximo, média e desvio padrão.

Os métodos de estatística inferencial permitiram avaliar as diferenças da pontuação da GOL-E nas variáveis *gênero, faixa etária, naturalidade do professor, problemas de comunicação, localização da escola na periferia e tipo de família*. Também a informação relativa a cada estrutura linguística - **semântica, morfossintática e fonológica** - foi avaliada de acordo com a faixa etária da criança. Para realizar esta análise foi aplicada a análise de variância (*Anova*) a um fator.

A normalidade das variáveis quantitativas em estudo foi testada através do teste de normalidade de *Shapiro-Wilk*, consoante a dimensão da amostra, inferior a 30. A homogeneidade das variâncias foi testada através do teste de *Levene*. Os testes *post-hoc* foram obtidos através do teste de *Bonferroni*.

A explicação da variação da pontuação total da GOL-E, definida como a variável dependente, com a *idade da criança, rating, ranking da escola, dimensão do agregado familiar, habilitação literária do pai e da mãe*, pertencentes ao agregado familiar, definidas como as variáveis independentes, foi avaliada com base num método estatístico multivariado, a *regressão linear múltipla*.

5.4. Considerações Éticas

Para este estudo foram tidas em conta as diretrizes éticas e princípios básicos a serem seguidos sempre que a inquirição envolve crianças, nomeadamente o procedimento de **consentimento informado**³, o anonimato e a confidencialidade. O estudo rege-se, assim, pelas *guidelines* sobre ética na investigação da A. S. H. A., pela Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos (UNESCO, 2006), pela Declaração de Helsínquia (*World Medical Association*, 2008) e pela Convenção sobre os direitos do Homem e da Biomedicina (Diário da República, Iª Série A, n.º 2 de 3 de Janeiro de 2001).

Teve-se ainda em conta, como referido, o anonimato, definido como a ausência do nome da pessoa e a impossibilidade de a identificar (Frois, 2010). Já a confidenciali-

³ O **consentimento informado**, segundo a Entidade Reguladora de Saúde (2009), é um requisito ético e jurídico fundamental para qualquer investigação, uma vez que se trata de uma manifestação de respeito pelo ser humano, refletindo o direito moral do indivíduo à integridade corporal e à participação nas decisões referentes ao seu estado de saúde.

dade recorre à preservação da privacidade, inserindo o indivíduo num ambiente de confiança, garantindo a sua integridade física e emocional (Loch, S.D.).

III. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos para cada uma das provas de avaliação das diversas estruturas da linguagem serão apresentados neste capítulo (parte 1) e os fatores mais relevantes que contribuem para a variação no desempenho das crianças (parte 2), que inclui também a sua discussão, atendendo sobretudo aos valores de referência da aplicação da GOL-E no Continente.

1. CARACTERIZAÇÃO DA LINGUAGEM NÍVEL-ESCOLAR (GOL-E)

Em todas as provas da GOL-E realizadas às 150 crianças foi possível notar que, tal como seria esperado, a *idade* é um fator muito importante no desenvolvimento da linguagem, comprovando o referido em toda a bibliografia consultada sobre o desenvolvimento da linguagem humana, isto é, que este processo segue etapas hierarquizadas que permitem que o indivíduo evolua cada vez mais.

1.1. Estrutura Semântica

A avaliação da competência da estrutura semântica adotada na GOL-E prevê submeter as crianças a três provas: **Definição de palavras** (1.1.1.), **Nomeação de Classes** (1.1.2.) e reconhecimento de **Opostos** (1.1.3.).

1.1.1. Prova Definição de Palavras

Na primeira prova da estrutura semântica - **a definição de palavras** - verifica-se, tal como esperado que, à medida que a idade das crianças aumenta, a definição de palavras torna-se mais completa (p-value <0,001) e menor são também os erros produzidos (p-value <0,001).

Tabela 21. GOL-E: Estrutura Semântica (valores na prova **definição de palavras**).

Palavras	Cotação	Faixas Etárias				
		A	B	C	D	E
Livro	0	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	1	100,0%	100,0%	93,3%	90,0%	70,0%
	2	0,0%	0,0%	6,7%	10,0%	30,0%
Rosa	0	13,3%	3,3%	0,0%	0,0%	0,0%
	1	73,3%	56,7%	46,7%	30,0%	26,7%
	2	13,3%	40,0%	53,3%	70,0%	73,3%

Sandália	0	36,7%	20,0%	26,7%	23,3%	0,0%
	1	56,7%	70,0%	56,7%	53,3%	66,7%
	2	6,7%	10,0%	16,7%	23,3%	33,3%
Sardinha	0	56,7%	30,0%	13,3%	0,0%	0,0%
	1	36,7%	40,0%	43,3%	60,0%	43,3%
	2	6,7%	30,0%	43,3%	40,0%	56,7%
Berlinde	0	33,3%	20,0%	3,3%	20,0%	6,7%
	1	53,3%	66,7%	83,3%	60,0%	60,0%
	2	13,3%	13,3%	13,3%	20,0%	33,3%
Simpático	0	26,7%	30,0%	13,3%	6,7%	3,3%
	1	30,0%	10,0%	20,0%	13,3%	10,0%
	2	43,3%	60,0%	66,7%	80,0%	86,7%
Submarino	0	26,7%	33,3%	13,3%	10,0%	3,3%
	1	46,7%	50,0%	46,7%	23,3%	23,3%
	2	26,7%	16,7%	40,0%	66,7%	73,3%
Arquiteto	0	93,3%	90,0%	76,7%	50,0%	20,0%
	1	3,3%	6,7%	16,7%	26,7%	33,3%
	2	3,3%	3,3%	6,7%	23,3%	46,7%
Curioso	0	50,0%	20,0%	13,3%	10,0%	0,0%
	1	23,3%	10,0%	20,0%	10,0%	6,7%
	2	26,7%	70,0%	66,7%	80,0%	93,3%
Valente	0	30,0%	33,3%	3,3%	3,3%	10,0%
	1	16,7%	13,3%	13,3%	20,0%	0,0%
	2	53,3%	53,3%	83,3%	76,7%	90,0%

Teste do Qui-Quadrado: p-value < 0,001

Quanto maior a idade também maior será o detalhe descritivo de diferentes conceitos. Por volta dos 7 anos, observa-se que as crianças começam a utilizar mais frequente e consistentemente as funções, as características e as categorias, para a definição de palavras, o que vai ao encontro de Rigolet (2000), quando descreve que por volta dos 5 anos as crianças utilizam a função para a descrição e vão complexificando-a até por volta dos 7 anos. Considera-se importante salientar o facto da palavra “arquiteto”, mesmo que se observe maior definição nas crianças mais velhas, estas ainda demonstram dificuldades nesta tarefa (apenas 46,7% descreve utilizando a sua categoria e mais alguma informação particular), sendo possível de considera-la como uma palavra pouco presente no léxico das crianças em idade correspondente ao 1º ciclo (até aos 10 anos).

1.1.2. Prova Nomeação de Classes

Tal como na prova anterior, verifica-se que à medida que a idade das crianças aumenta também a **nomeação das classes** se torna mais correta (p-value < 0,001). Verifica-se ainda que as crianças mais novas erram do mesmo modo na nomeação das classes (p-value < 0,001). Relativamente às classes “O morango, a laranja e a pera são...”, “O cão, o leão, o peixe e a formiga são...”, “O alicate, o martelo e a chave de fendas

são...” e “A cenoura, a batata e o tomate são...”, não se observam diferenças estatisticamente significativas entre as faixas etárias (p -value > 0,05).

Tabela 22. GOL-E: Estrutura Semântica (valores na prova nomeação de classes)

Palavras	Cotação	Faixas Etárias				
		A	B	C	D	E
^(*) O morango, a laranja e a pêra são...	0	0,0%	0,0%	10,0%	3,3%	3,3%
	1	100,0%	100,0%	90,0%	96,7%	96,7%
A rosa, o cravo e o malmequer são...	0	16,7%	10,0%	3,3%	0,0%	0,0%
	1	83,3%	90,0%	96,7%	100,0%	100,0%
O chocolate, o pudim e o rebuçado são...	0	43,3%	53,3%	30,0%	16,7%	16,7%
	1	56,7%	46,7%	70,0%	83,3%	83,3%
^(*) O cão, o leão, o peixe e a formiga são...	0	0,0%	96,7%	0,0%	0,0%	0,0%
	1	100,0%	96,7%	100,0%	100,0%	100,0%
As calças, a saia, a camisa e a gravata são...	0	6,7%	3,3%	13,3%	0,0%	0,0%
	1	93,3%	96,7%	86,7%	100,0%	100,0%
Portugal, Espanha e França são...	0	60,0%	33,3%	30,0%	6,7%	3,3%
	1	40,0%	66,7%	70,0%	93,3%	96,7%
O carro, a bicicleta e o comboio são...	0	60,0%	46,7%	36,7%	23,3%	10,0%
	1	40,0%	53,3%	63,3%	76,7%	90,0%
^(*) O alicate, o martelo e a chave de fendas são...	0	43,3%	40,0%	33,3%	40,0%	26,7%
	1	56,7%	60,0%	66,7%	60,0%	73,3%
A natação, o futebol e o golfe são...	0	83,3%	63,3%	53,3%	6,7%	0,0%
	1	16,7%	36,7%	46,7%	93,3%	100,0%
^(*) A cenoura, a batata e o tomate são...	0	10,0%	23,3%	10,0%	3,3%	3,3%
	1	90,0%	76,7%	90,0%	96,7%	96,7%

Teste do Qui-Quadrado: p -value < 0,001

^(*) p -value > 0,05

Desde cedo, as crianças utilizam categorias semânticas para se referirem a conceitos utilizados muito frequentemente no seu quotidiano, como se pode constatar na prova com os “frutos”, os “animais” e os “legumes”. Tal como foi afirmado por Rigolet (2000), as crianças começam a utilizar no seu discurso a categorização semântica por volta dos 4 anos, sendo que as supracitadas, são mais comuns, logo mais conhecidas pelos mais novos. As restantes parecem ser menos comuns no discurso das crianças mais novas. Podemos considerar, então, que as “ferramentas” constituem uma classe de palavras menos comuns no discurso diário das crianças, pois observou-se maior percentagem de respostas erradas tanto nos mais novos como nos mais velhos, não tendo o fator *idade* exercido o efeito esperado na melhoria do desempenho linguístico das crianças. Este facto pode advir ainda de “chave de fendas” não fazer parte dos usos regionais, sendo comumente designada como “atarraxador”.

1.1.3. Prova Opostos

Na última prova da estrutura semântica - **os opostos** - verifica-se igualmente que à medida que a idade das crianças aumenta torna-se também mais evidente a nomeação dos opostos. Tal como nas provas anteriores, as crianças mais novas erram mais na definição de opostos (p-value <0,001), excluindo o oposto de “Noite”, no qual não se verificam diferenças estatisticamente significativas, entre as faixas etárias (p-value > 0,05).

Tabela 23. GOL-E: Estrutura Semântica (valores na prova **opostos**)

Opostos	Cotação	Faixa Etária				
		A	B	C	D	E
(*) Noite	0	6,7%	13,3%	0,0%	10,0%	3,3%
	1	93,3%	86,7%	100,0%	90,0%	96,7%
Alto	0	40,0%	36,7%	13,3%	6,7%	6,7%
	1	60,0%	63,3%	86,7%	93,3%	93,3%
Claro	0	23,3%	13,3%	3,3%	0,0%	0,0%
	1	76,7%	86,7%	96,7%	100,0%	100,0%
Longe	0	16,7%	3,3%	3,3%	3,3%	0,0%
	1	83,3%	96,7%	96,7%	96,7%	100,0%
Fácil	0	46,7%	20,0%	3,3%	0,0%	3,3%
	1	53,3%	80,0%	96,7%	100,0%	96,7%
Grosso	0	43,3%	40,0%	40,0%	6,7%	23,3%
	1	56,7%	60,0%	60,0%	93,3%	76,7%
Doce	0	83,3%	66,7%	33,3%	16,7%	13,3%
	1	16,7%	33,3%	66,7%	83,3%	86,7%
Largo	0	40,0%	46,7%	53,3%	16,7%	16,7%
	1	60,0%	53,3%	46,7%	83,3%	83,3%
Mole	0	20,0%	23,3%	16,7%	0,0%	3,3%
	1	80,0%	76,7%	83,3%	100,0%	96,7%
Seco	0	26,7%	36,7%	20,0%	10,0%	6,7%
	1	73,3%	63,3%	80,0%	90,0%	93,3%

Teste do Qui-Quadrado: p-value < 0,001

() p-value > 0,05*

Por fim, também estes resultados vão ao encontro do mencionado na literatura, ou seja, o desenvolvimento destes conceitos faz-se de acordo com as faixas etárias, embora se verifique, como refere Rombert (2013), ser por volta dos 5 anos que as crianças começam a utilizar opostos, tal como no caso “Noite-Dia” cuja oposição é desde cedo reconhecida pelas crianças, não demonstrando diferença entre as idades. Trata-se de termos de uso corrente, muito utilizados no discurso diário da criança com os pais, cuidadores, professores, colegas, etc., logo de fácil compreensão e associação, em termos de opostos semânticos. Pelo contrário, no que diz respeito a “grosso-fino”, é possível reparar que poucas das crianças mais velhas nomeiam o oposto de forma correta (76,6%), utilizando outros adjetivos que reportam a pequenas dimensões (“magro”;

“pequeno”), podendo demonstrar que esta relação semântica seja menos utilizada no vocabulário das crianças de qualquer faixa etária em estudo. De todo o modo, podemos verificar que esta capacidade se adquire talvez antes do ingresso escolar, indo-se aprimorando, com o passar do tempo, tornando as crianças cada vez mais capazes de identificar e nomear mais opostos.

1.2. Estrutura Morfossintática

Para a avaliação de habilidades ao nível da estrutura morfossintática, a GOL-E prevê submeter as crianças a quatro provas: **Reconhecimento de Frases Agramaticais** (1.2.1.), **Coordenação e Subordinação de Frases** (1.2.2.), **Ordem de palavras na frase** (1.2.3.) e a **Derivação de Palavras** (1.2.4).

1.2.1. Prova Reconhecimento de Frases Agramaticais

Nesta prova da estrutura morfossintática - **o reconhecimento de frases agramaticais** – constata-se que à medida que a idade das crianças aumenta também aumenta o reconhecimento de frases agramaticais (p-value <0,001). Também se observa que as crianças mais novas erram mais (p-value <0,001). Relativamente às frases “Ele comeu duas banana” e “A Maria é minha primo” não se verificam diferenças estatisticamente significativas, entre as faixas etárias (p-value > 0,05).

Tabela 24. GOL-E: Estrutura Morfossintática (valores para a prova reconhecimento de frases agramaticais).

Frases agramaticais	Cotação	Faixa Etária				
		A	B	C	D	E
Eu levo a bolacha Maria.	0	26,7%	36,7%	10,0%	13,3%	13,3%
	1	23,3%	6,7%	0,0%	10,0%	3,3%
	2	50,0%	56,7%	90,0%	76,7%	83,3%
(*) Ele comeu duas banana.	0	6,7%	6,7%	3,3%	0,0%	3,3%
	1	6,7%	3,3%	0,0%	3,3%	0,0%
	2	86,7%	90,0%	96,7%	96,7%	96,7%
O Luís pôs o livro a mesa.	0	40,0%	30,0%	3,3%	0,0%	3,3%
	1	13,3%	3,3%	13,3%	0,0%	0,0%
	2	46,7%	66,7%	83,3%	100,0%	96,7%
O pai quer que a Ana vai dormir.	0	60,0%	43,3%	30,0%	36,7%	20,0%
	1	36,7%	53,3%	60,0%	46,7%	43,3%
	2	3,3%	3,3%	10,0%	16,7%	36,7%
A mãe vai João à loja.	0	26,7%	10,0%	3,3%	0,0%	0,0%
	1	16,7%	13,3%	6,7%	6,7%	3,3%
	2	56,7%	76,7%	90,0%	93,3%	96,7%
(*) A Maria é minha primo.	0	10,0%	6,7%	0,0%	10,0%	3,3%
	1	0,0%	0,0%	0,0%	3,3%	0,0%
	2	90,0%	93,3%	100,0%	86,7%	96,7%
Eu vou-me embora parar chover.	0	23,3%	26,7%	16,7%	3,3%	10,0%

	1	66,7%	50,0%	56,7%	53,3%	33,3%
	2	10,0%	23,3%	26,7%	43,3%	56,7%
Ele se penteia-se sozinho.	0	30,0%	43,3%	33,3%	16,7%	6,7%
	1	30,0%	20,0%	30,0%	30,0%	10,0%
	2	40,0%	36,7%	36,7%	53,3%	83,3%
O livro está na mesa é meu.	0	40,0%	56,7%	26,7%	26,7%	3,3%
	1	26,7%	13,3%	13,3%	0,0%	0,0%
	2	33,3%	30,0%	60,0%	73,3%	96,7%
Amanhã fui ver um filme.	0	33,3%	36,7%	26,7%	20,0%	16,7%
	1	10,0%	23,3%	6,7%	3,3%	0,0%
	2	56,7%	40,0%	66,7%	76,7%	83,3%

Teste do Qui-Quadrado: $p\text{-value} < 0,001$

(*) $p\text{-value} > 0,05$

É possível notar que as crianças, com o passar dos anos, ganham habilidades na avaliação da gramática da frase, inicialmente, essencialmente implícita (reconhecimento do erro) e tornando-se, gradualmente, explícita (correção do erro), tal como referem Sua-Kay & Santos (2014).

Podemos observar que, desde cedo, as crianças conseguem realizar a flexão em género e em número. Como nos dizem Rigolet (1988) e Rombert (2013), esta competência, quando se refere a palavras de género e número regulares, surge por volta dos 3 anos; já quando se trata de formas irregulares, a sua aquisição surge corretamente por volta dos 4 anos. Com os resultados obtidos, podemos ainda observar que, por volta dos 7 anos, há uma maior capacidade de corrigir as frases agramaticais, em conformidade com a bibliografia consultada e supracitada, na qual se refere que as crianças vão adquirindo competências morfossintáticas, nomeadamente a utilização correta dos artigos, da flexão verbal, dos pronomes pessoais, dos possessivos e das preposições.

De assinalar ainda que, na tarefa de correção de frases se verificam formas gramaticais que, de certo modo, refletem algumas das possíveis variantes linguísticas em uso por falantes madeirenses. Isto devido à correção da frase “O pai quer que a Ana vai dormir”, onde podemos observar a persistência da incorreta correção da frase devido ao regionalismo “vaia” (“O pai quer que a Ana vaia dormir”). Posto isto, observou-se variantes linguísticas específicas do dialeto madeirense na conjugação do verbo *ir* na 3ª pessoa do singular no presente do conjuntivo (“vá”) e no uso do clítico *se*, com várias variantes.

A maior parte das crianças utilizam a incorreta conjugação do verbo *ir*, “*vaia*” (70,3%), a variante mais frequente e que poderá estar relacionada com o fator localização das crianças, isto é, o facto de elas residirem na Madeira, região que apresenta traços próprios no que respeita ao português falado. Poderá ainda se associar à distinção entre língua falada e língua escrita, estando a forma correta “*vá*” associada ao português escrito, não falado, sendo empregue com menor frequência do que seria esperado (22,5%).

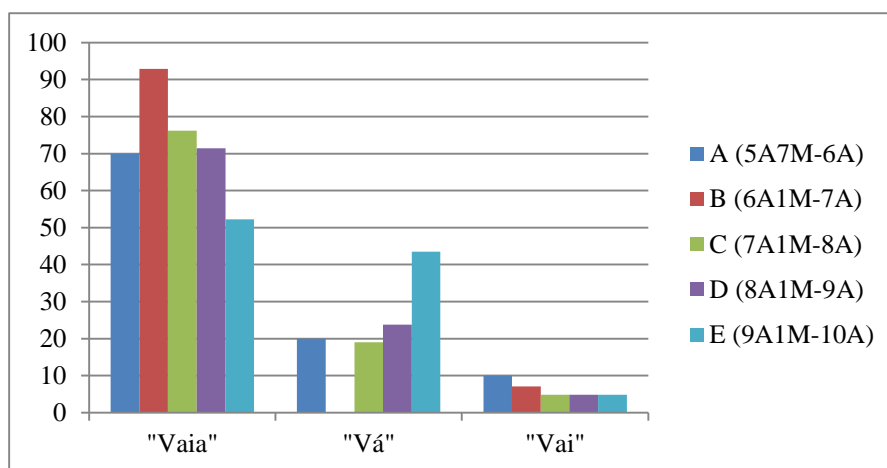


Gráfico 1. Variantes da conjugação do verbo *ir* na 3ª pessoa do singular no presente do conjuntivo (“*vá*”) nas diferentes faixas etárias.

Podemos observar, então, que todas as crianças utilizam, maioritariamente, a variante “*vaia*”, sendo observada em todas as faixas etárias e, denotando desde já o “enraizamento” desta variante no dialeto madeirense e, a importância da interação com o meio na aquisição da língua. De entre as crianças que responderam a variante padrão em PE (“*vá*”), podemos observar que as crianças mais velhas (faixa E) conjugam o verbo de forma correta mais frequentemente do que as crianças das outras faixas etárias, o que mostra a influência da escola na aprendizagem da variante padrão do PE. Realçando que na faixa B, nenhuma criança foi capaz de responder segundo o que a variedade normativa do português preconiza. Este facto poderá estar associado à importância do nível de escolaridade, que acarreta um maior contacto com o Português Padrão e pela intervenção dos Professores.

Nota-se ainda que grande parte das crianças utilizou a variante “se penteia” (“Ele se penteia sozinho”), com o clítico *se* em próclise, representando também uma característica apontada para os dialetos da Madeira (Gráfico 2):

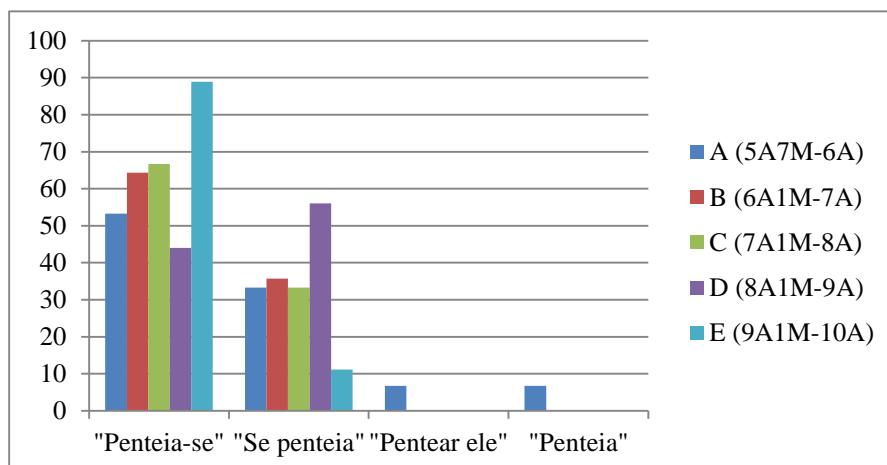


Gráfico 2. Variantes de “penteia-se” por faixa etária.

Observa-se que “pentear ele” (“Ele vai pentear ele”), além de ser uma variante muito utilizada na Madeira, é muito diminuta (1%), fazendo-nos acreditar que traduz uma atitude linguística da criança, reflexo da percepção do estigma social associado ao uso desta variante. Já a forma padrão, “penteia-se” (“Ele penteia-se sozinho”), a forma mais utilizada (64,7%) foi empregue por crianças de todas as idades, porém com maior expressividade nas crianças mais velhas (faixa E). Também a variante não padrão “se penteia” mostra-se relevante (33,3%), uma vez que é utilizada por crianças de todas as faixas etárias, tendo em conta que os mais velhos utilizam esta última com menor frequência.

1.2.2. Prova **Coordenação e Subordinação de Frases**

Na **coordenação e subordinação de frases**, verifica-se que à medida que a idade das crianças aumenta também aumenta a sua habilidade para produzir estruturas frá-sicas mais completas (p-value <0,001). Observa-se ainda que as crianças mais novas não possuem a mesma capacidade de coordenar e de subordinar frases (p-value <0,001). Relativamente às frases “Eu tenho um carro. Eu tenho uma bola” e “A Ana comeu um bolo. O Zé comeu um bolo” não se verificam diferenças estatisticamente significativas, entre as faixas etárias (p-value > 0,05).

Tabela 25. GOL-E: Estrutura Morfossintática (valores para a prova **Coordenação e Subordinação de Frases**)

Frases	Cotação	Faixa Etária				
		A	B	C	D	E
O João caiu. Fez uma ferida.	0	23,3	13,3	6,7	3,3	3,3
	1	76,7	86,7	93,3	96,7	96,7
O Rui adoeceu. A mãe levou-o ao hospital.	0	36,7	26,7	3,3	3,3	3,3
	1	63,3	73,3	96,7	96,7	96,7
O menino foi passear. O pai foi passear.	0	26,7	6,7	3,3	3,3	0,0
	1	73,3	93,3	96,7	96,7	100,0
(*) Eu tenho um carro. Eu tenho uma bola.	0	10,0	6,7	0,0	3,3	0,0
	1	90,0	93,3	100,0	96,7	100,0
(*) A Ana comeu um bolo. O Zé comeu um bolo.	0	20,0	13,3	10,0	3,3	0,0
	1	80,0	86,7	90,0	96,7	100,0
A chávena caiu. A chávena não se partiu.	0	83,3	83,3	70,0	40,0	23,3
	1	16,7	16,7	30,0	60,0	76,7
São horas de dormir. O bebé vai para a cama.	0	100,0	100,0	96,7	90,0	83,3
	1	0,0	0,0	3,3	10,0	16,7
A Paula tem um gato. O gato come peixe.	0	83,3	83,3	76,7	63,3	40,0
	1	16,7	16,7	23,3	36,7	60,0
O rapaz põe um chapéu. O sol está muito quente.	0	80,0	66,7	33,3	23,3	16,7
	1	20,0	33,3	66,7	76,7	83,3
O Nuno quer comprar uma bola. A bola é muito cara.	0	83,3	53,3	23,3	16,7	0,0
	1	16,7	46,7	76,7	83,3	100,0

Teste do Qui-Quadrado: $p\text{-value} < 0,001$

(*) $p\text{-value} > 0,05$

Tal como seria esperado, podemos observar que a capacidade de reconhecer a complexidade da estrutura frásica aumenta com a idade. Todavia, desde cedo, por volta dos 3, 4 anos, as crianças começam a utilizar corretamente frases com conjunções coordenadas copulativas (“e”), assim como as adversativas (“mas”) e as subordinadas casuais (“porque”), mesmo que em menor número, tal como refere a bibliografia consultada (Acosta *et al*, 2003; Rigolet, 2000; Rombert, 2013; Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

Nota-se ainda que o maior aumento destas capacidades dá-se por volta dos 7 anos. Tal como mencionam Rigolet (1998) e Rombert (2013), por volta desta idade dá-se um maior desenvolvimento da competência frásica, com a utilização não só das conjunções coordenadas, mas também de todas as subordinadas. No entanto, devemos realçar que, no caso específico das frases “São horas de dormir. O bebé vai para a cama” e “A Paula tem um gato. O gato come peixe”, tanto as crianças mais novas como as mais velhas não conseguiram estabelecer relações de coordenação e subordinação, demonstrando dificuldade geral no emprego das locuções coordenadas conclusivas (“por isso”)

e das subordinadas relativas (“que”), contrariamente ao que expõe a bibliografia consultada para a estrutura frásica esperada para as crianças mais velhas (Acosta *et al*, 2003; Rigolet, 2000; Rombert, 2013; Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). Pensa-se que esta dificuldade não advém da dificuldade de compreensão do comando fornecido para a realização da tarefa desejada, pois coordenam e subordinam corretamente as frases anteriores e posteriores a estas, todavia poderá ser importante repensar nas frases integrantes nesta prova da estrutura morfossintática.

1.2.3. Prova **Ordem de Palavras na Frase**

Nesta prova - **ordem de palavras na frase** – averigua-se que, tal como nas provas até agora referidas, à medida que a idade das crianças aumenta, também a sua capacidade de ordenar as palavras nas frases se torna mais evidente (p-value <0,001). Constatou-se, relativamente a esta competência, que as crianças mais novas não demonstram as mesmas habilidades de ordenação (p-value <0,001). No que diz respeito às frases “Rapaz o cantou” e “Vou cinema ao amanhã” não se verificam diferenças estatisticamente significativas, entre as faixas etárias (p-value > 0,05).

Tabela 26. GOL-E: Estrutura Morfossintática (valores para a prova **Ordem de Palavras na Frase**)

Palavras na frase	Cotação	Faixas Etárias				
		A	B	C	D	E
chora bebé o	0	33,3	6,7	13,3	6,7	0,0
	1	66,7	93,3	86,7	93,3	100,0
menino o bolo come	0	43,3	10,0	0,0	3,3	3,3
	1	56,7	90,0	100,0	96,7	96,7
Depressa carro o anda	0	60,0	36,7	33,3	16,7	6,7
	1	40,0	63,3	66,7	83,3	93,3
partiu caneta a minha ele	0	93,3	76,7	56,7	50,0	23,3
	1	6,7	23,3	43,3	50,0	76,7
Olha a menina o para livro	0	70,0	46,7	33,3	43,3	20,0
	1	30,0	53,3	66,7	56,7	80,0
Casa onde a é	0	40,0	23,3	10,0	6,7	0,0
	1	60,0	76,7	90,0	93,3	100,0
^(*) Rapaz o cantou	0	26,7	16,7	6,7	10,0	10,0
	1	73,3	83,3	93,3	90,0	90,0
bolo o come	0	70,0	76,7	36,7	40,0	13,3
	1	30,0	23,3	63,3	60,0	86,7
anos tens quantos	0	30,0	13,3	6,7	3,3	0,0
	1	70,0	83,3	93,3	96,7	100,0

(*) vou cinema ao amanhã	0	10,0	6,7	0,0	0,0	0,0
	1	90,0	93,3	100,0	100,0	100,0

Teste do Qui-Quadrado: $p\text{-value} < 0,001$

(*) $p\text{-value} > 0,05$

Esta prova, tal como referem Sua-Kay & Santos (2014), procura avaliar se as crianças são capazes de ordenar frases, utilizando uma estrutura canónica básica.

A *idade* é, de facto, uma variável muito marcante, uma vez que as crianças mais velhas possuem maiores capacidades de ordenar as palavras na frase, contribuindo para tal, na nossa perspetiva, o seu maior conhecimento das regras gramaticais, devido ao maior número de anos de escolaridade. O aumento destas competências é mais notório por volta dos 7 anos, tal como temos vindo a observar nas outras provas, e que literatura anteriormente referida explica como estando relacionado com o facto da criança possuir já, nesta idade, perícia nas habilidades morfossintáticas. No entanto, na correção da ordem das frases “partiu caneta a minha ele” e “olha a menina o para livro”, as crianças mais velhas também demonstram algumas dificuldades, sendo que ainda se constata uma percentagem significativa de erro (23,3% e 20 %, respetivamente). Relativamente à primeira (“partiu caneta a minha ele”), nota-se, na maior parte das vezes, a omissão do sujeito da frase (“partiu a minha caneta”) ou a deslocação do mesmo, juntamente com o verbo, para o fim da frase (“a minha caneta ele partiu”). Já no que diz respeito à segunda frase desordenada (“olha a menina o para livro”), observa-se que grande parte das crianças não responde a esta tarefa ou, outra parte, inicia a frase com o verbo (“olha a menina para o livro”). Estes dados fazem transparecer algumas dificuldades de compreensão da frase, podendo ser importante repensar nesta frase que faz parte da prova de ordenação de palavras na frase.

1.2.4. Prova **Derivação de Palavras**

Na última prova da estrutura morfossintática - **a derivação de palavras** - confirma-se a mesma tendência: à medida que a idade das crianças aumenta também aumenta o seu desempenho na derivação de palavras, tornando-se mais eficazes ($p\text{-value} < 0,001$). Verifica-se ainda que as crianças mais novas erram mais frequentemente ($p\text{-value} < 0,001$).

Tabela 27. - GOL-E: Estrutura Morfossintática (valores para a prova **Derivação de palavras**)

Palavras	Cotação	Faixa Etária				
		A	B	C	D	E
O homem que pinta é um pin...	0	10,0	10,0	0,0	0,0	0,0
	1	90,0	90,0	100,0	100,0	100,0
Uma árvore que dá pêras é uma pe...	0	23,3	6,7	0,0	0,0	0,0
	1	76,7	93,3	100,0	100,0	100,0
Uma casa pequena é uma ca...	0	23,3	30,0	6,7	0,0	0,0
	1	76,7	70,0	93,3	100,0	100,0
O rapaz que gosta de comer muito é um co...	0	56,7	30,0	33,3	10,0	6,7
	1	43,3	70,0	66,7	90,0	93,3
Uma pessoa que sonha muito é uma...	0	60,0	40,0	10,0	10,0	0,0
	1	40,0	60,0	90,0	90,0	100,0
Uma senhora que toca piano é uma pi...	0	70,0	26,7	26,7	13,3	13,3
	1	30,0	73,3	73,3	86,7	86,7
Um rapaz com uma barriga grande é um ba...	0	60,0	73,3	70,0	46,7	36,7
	1	40,0	26,7	30,0	53,3	63,3
Um lugar com muitos pinheiros é um pi...	0	90,0	90,0	93,3	50,0	46,7
	1	10,0	10,0	6,7	50,0	53,3
Se um desenho é muito giro, dizemos que é gi...	0	56,7	20,0	13,3	20,0	16,7
	1	43,3	80,0	86,7	80,0	83,3
Um dia com vento é um dia ven...	0	13,3	20,0	0,0	3,3	0,0
	1	86,7	76,7	100,0	96,7	100,0

Teste do Qui-Quadrado: p-value < 0,001

Esta prova diz respeito à capacidade de utilizar as regras morfológicas para criar palavras derivadas (Sua-Kay & Santos, 2014), correspondendo a um processo morfológico derivacional. Uma vez mais, tal como o desenvolvimento da linguagem pela criança no seu todo, os valores obtidos na prova de derivação de palavras mostram seguir padrões hierárquicos, sendo que esta capacidade aumenta progressivamente com a idade. Aos 7 anos, novamente, observamos um maior número de respostas corretas, pois é nesta idade, tal como refere a literatura, que se observa uma maior maturidade no domínio da estrutura frásica e nas regras morfológicas da língua. Contudo, observam-se dificuldades, mesmo nas crianças mais velhas, em derivar as palavras relacionadas com as frases “Um rapaz com uma barriga grande é um ba...” e “Um lugar com muitos pinheiros é um pi...”. No que diz respeito à primeira frase (“Um rapaz com uma barriga grande é um ba...”), nota-se que as crianças utilizam o sufixo derivacional proposto (“ba”), selecionando palavras que se iniciam por esta sílaba e, referentes a algo de grande porte (“baleio”; “batelão”), porém, poucos utilizam o termo esperado (“barrigudo”). Já na derivação de palavras referentes à segunda frase (“Um lugar com muitos pinheiros é um pi ...”), observa-se que as crianças desconhecem a palavra correspondente, podendo advir do facto de que na Madeira não há áreas com grande número de pinheiros, sendo

que, desta forma, esta palavra possa não fazer parte do vocabulário das crianças, sendo que a maior parte delas, ao derivar a palavra, utilizou o termo “pinheiral”.

1.3. Estrutura Fonológica

Já para a avaliação da estrutura fonológica, a GOL-E submete a criança a outras quatro provas: **Discriminação de Pares de Palavras** (1.3.1.), **Discriminação de Pseudo-palavras** (1.3.2.), **Identificação de Palavras que Rimam** (1.3.3.) e Segmentação Silábica (1.3.4.).

1.3.1. Prova Discriminação de Pares de Palavras

Na **discriminação de pares de palavras**, verifica-se que, tal como nas provas até agora referidas, à medida que a idade das crianças aumenta a discriminação de pares de palavras é mais notória (p-value <0,001). Também se observa que as crianças mais novas erram mais (p-value <0,001), não havendo diferenças estatisticamente significativas, entre as faixas etárias (p-value > 0,05), no reconhecimento dos pares de palavras “Dente-Dente”, “Trinta-Tinta”, “Vento-Vendo”, “Dado-Nado” e “Roupa-Rouba”.

Tabela 28. GOL-E: Estrutura Fonológica (valores para a prova **Discriminação de pares de palavras**)

Palavras	Cotação	Faixa Etária				
		A	B	C	D	E
Doce-Doce	0	10,0	20,0	3,3	6,7	0,0
	1	90,0	80,0	96,7	93,3	100,0
Gato-Cacto	0	6,7	23,3	0,0	3,3	0,0
	1	93,3	76,7	100,0	96,7	100,0
(*) Dente-Dente	0	3,3	0,0	3,3	3,3	0,0
	1	96,7	100,0	96,7	96,7	100,0
(*) Trinta-Tinta	0	3,3	6,7	3,3	3,3	0,0
	1	96,7	93,3	96,7	96,7	100,0
(*) Vento-Vendo	0	3,3	13,3	0,0	6,7	0,0
	1	96,7	86,7	100,0	93,3	100,0
Faca-Vaca	0	3,3	16,7	3,3	0,0	0,0
	1	96,7	83,3	96,7	100,0	100,0
Bate-Bate	1	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
(*) Dado-Nado	0	3,3	3,3	0,0	3,3	0,0
	1	96,7	96,7	100,0	96,7	100,0
Frasco-Fraco	1	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
(*) Roupa-Rouba	0	3,3	3,3	3,3	0,0	0,0
	1	96,7	96,7	96,7	100,0	100,0

Teste do Qui-Quadrado: p-value < 0,001

(*) p-value > 0,05

A discriminação auditiva diz respeito à capacidade de ouvir eficazmente, com atenção e seletividade, tanto a nível da produção oral como da compreensão (Freitas, Alves & Costa, 2007). Para além de ser possível observar que, com o aumento da idade, encontramos um maior número de resposta corretas, verificamos ainda que, desde muito cedo, as crianças começam a discriminar os sons de forma eficaz, distinguindo fonemas da Língua Portuguesa, uma das capacidades fundamentais para a aquisição da língua escrita, tal como demonstram inúmeros estudos (Alves, Castro & Correia, 2010; Brandley & Bryant, 1983; Gombert, 1990; Maluf, 1992; Rego, 1995; Tunmer, Herriman & Nesdale, 1988; entre muitos outros).

1.3.2. Prova **Discriminação de Pseudo-palavras**

A **discriminação de pseudo-palavras** constitui uma prova na qual se verificou uma maior eficácia à medida que a idade das crianças aumenta (p-value <0,001). Como nas outras provas, as crianças mais novas não possuem tanta capacidade de discriminação de pseudo-palavras (p-value <0,001). As pseudo-palavras “Pul-Pul”, “Duzu-Duzu”, “Trico-Tico”, “Dodi-Todi”, “Tal-Tal”, “Drasque-Draque” e “Guibo-Guipo” não evidenciam diferenças estatisticamente significativas (p-value > 0,05).

Tabela 29. GOL-E: **Estrutura Fonológica** (valores para a prova **Discriminação de pseudo-palavras**)

Pseudo-palavras	Cotação	Faixa Etária				
		A	B	C	D	E
Caqui-Gaqui	0	43,3	33,3	36,7	16,7	10,0
	1	56,7	66,7	63,3	83,3	90,0
(*) Pul-Pul	0	16,7	13,3	6,7	10,0	6,7
	1	83,3	86,7	93,3	90,0	93,3
(*) Duzu-Duzu	0	3,3	13,3	0,0	3,3	3,3
	1	96,7	86,7	100,0	96,7	96,7
(*) Trico-Tico	0	13,3	10,0	3,3	0,0	3,3
	1	86,7	90,0	96,7	100,0	96,7
(*) Dodi-Todi	0	10,0	16,7	13,3	0,0	6,7
	1	90,0	83,3	86,7	100,0	93,3
Volo-Folo	0	10,0	30,0	6,7	10,0	0,0
	1	90,0	70,0	93,3	90,0	100,0
(*) Tal-Tal	0	6,7	6,7	6,7	0,0	6,7
	1	93,3	93,3	93,3	100,0	93,3
Deda-Neda	0	20,0	6,7	6,7	0,0	0,0
	1	80,0	93,3	93,3	100,0	100,0
(*) Drasque-Draque	0	0,0	0,0	0,0	3,3	0,0
	1	100,0	100,0	100,0	96,7	100,0
(*) Guibo-Guipo	0	20,0	10,0	10,0	13,3	3,3
	1	80,0	90,0	90,0	86,7	96,7

Teste do Qui-Quadrado: p-value < 0,001

(*) *p-value > 0,05*

Esta prova distingue-se da anterior, fundamentalmente, pelo facto de que as pseudo-palavras dizem respeito a palavras sem significado, de modo a que, segundo as autoras, as crianças não serem influenciadas pelo conhecimento semântico na sua execução (Sua-Kay & Santos, 2014). Tal como na prova anterior, verifica-se que a capacidade de discriminação sonora aumenta conforme a idade. Porém, os mais novos também demonstram um nível avaliado como satisfatório, ao mostrarem serem capazes de distinguir fonemas da Língua Portuguesa sem que haja conhecimento semântico envolvido. Esta capacidade é igualmente importante para a aprendizagem da leitura e da escrita, daí a relevância da observação destes resultados.

1.3.3. Prova Identificação de Palavras que Rimam

As crianças demonstram maior capacidade em identificar **palavras que rimam** (p -value $<0,001$) à medida que a sua idade aumenta. Por outro lado, as crianças mais novas erram mais (p -value $<0,001$). Já nas palavras “Fita-Guita”, “Mel-pão” e “Copo-Leite”, não se observaram diferenças estatisticamente significativas (p -value $> 0,05$).

Tabela 30. GOL-E: Estrutura Fonológica (valores para a prova **Identificação de Palavras que Rimam**)

Palavras	Cotação	Faixa Etária				
		A	B	C	D	E
(*) Fita-Guita	0	33,3	30,0	23,3	13,3	6,7
	1	66,7	70,0	76,7	86,7	93,3
Saco-Saia	0	26,7	13,3	3,3	6,7	0,0
	1	73,3	86,7	96,7	93,3	100,0
Tia-Mia	0	33,3	23,3	6,7	10,0	0,0
	1	66,7	76,7	93,3	90,0	100,0
Jogo-Fogo	0	33,3	23,3	13,3	0,0	10,0
	1	66,7	76,7	86,7	100,0	90,0
Bota-Mota	0	33,3	20,0	10,0	6,7	0,0
	1	66,7	80,0	90,0	93,3	100,0
Feira-Beira	0	23,3	26,7	16,7	6,7	0,0
	1	76,7	73,3	83,3	93,3	100,0
(*) Mel-Pão	0	23,3	16,7	3,3	10,0	3,3
	1	76,7	83,3	96,7	90,0	96,7
Comilão-Castelão	0	36,7	16,7	3,3	10,0	3,3
	1	63,3	83,3	96,7	90,0	96,7
Pincel-Batel	0	30,0	3,3	10,0	13,3	16,7
	1	70,0	96,7	90,0	86,7	83,3
(*) Copo-Leite	0	23,3	16,7	10,0	3,3	3,3
	1	76,7	83,3	90,0	96,7	96,7

Teste do Qui-Quadrado: p -value $<0,001$

(*) p -value $>0,05$

Tal como as outras competências fonológicas, todas fulcrais para a aquisição da língua escrita, seria de esperar que as crianças desenvolvessem antes da idade escolar esta capacidade. Indo ao encontro desta expectativa, os resultados mostram que desde cedo as crianças respondem corretamente a um grande número de rimas, mesmo que esta capacidade vá se aprimorando ao longo do seu desenvolvimento. Há uma notória identificação das palavras que não rimam desde muito cedo, não estando patente diferenças estatísticas entre os mais novos e os mais velhos. Já as palavras que rimam parecem criar maior confusão em crianças mais novas. Observa-se, novamente, uma grande evolução aos 7 anos, na nossa ótica, devido ao término do 1º ano do ensino básico e como tal, as crianças já apresentarem as competências de leitura e escrita, tornando a capacidade de análise fonológica mais consolidada.

1.3.4. Prova Segmentação Silábica

Por fim, na última prova, verifica-se que à medida que as crianças crescem também aumenta a capacidade em executar corretamente a segmentação silábica (p-value <0,001). Também se constata que as crianças mais novas erram mais nesta tarefa (p-value <0,001), que vai ao encontro do estudo de Castelo, Freitas & Miguens (2010), ao concluir que a capacidade de segmentação das palavras evolui com a idade e com a escolaridade. Nas palavras “Batata”, “Cadeira”, “Camisola” e “Erva” não há diferenças estatisticamente significativas (p-value >0,05).

Tabela 31. GOL-E: Estrutura Fonológica (valores para a prova Segmentação silábica)

Palavras	Cotação	Faixa Etária				
		A	B	C	D	E
Cama	1	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Bolo	1	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
(*) Batata	0	3,3	0,0	0,0	0,0	0,0
	1	96,7	100,0	100,0	100,0	100,0
(*) Cadeira	0	0,0	0,0	6,7	3,3	0,0
	1	100,0	100,0	93,3	96,7	100,0
Mão	0	76,7	43,3	16,7	10,0	0,0
	1	23,3	56,7	83,3	90,0	100,0
Sol	0	66,7	46,7	20,0	3,3	6,7
	1	33,3	53,3	80,0	96,7	93,3
Colchão	0	63,3	53,3	43,3	23,3	13,3
	1	36,7	46,7	56,7	76,7	86,7
(*) Camisola	0	6,7	6,7	6,7	0,0	0,0
	1	93,3	93,3	93,3	100,0	100,0
(*) Erva	0	0,0	0,0	6,7	0,0	0,0
	1	100,0	100,0	93,3	100,0	100,0

Flor	0	90,0	70,0	36,7	20,0	6,7
	1	10,0	30,0	63,3	80,0	93,3

Teste do Qui-Quadrado: p-value < 0,001

() p-value > 0,05*

O início da aquisição da capacidade de segmentação silábica, tal como a do reconhecimento de rimas, visto anteriormente, deve ocorrer, como referem Sua-Kay & Santos (2014), antes da idade escolar, uma vez que se trata de uma competência fundamental para a aprendizagem da leitura e da escrita, porém, como observaram Castelo, Freitas & Miguens (2010), esta capacidade não está totalmente adquirida após a conclusão do processo de alfabetização. Com esta última prova, observamos que as palavras di e polissilábicas, com sílabas compostas por CV (Consoante-Vogal), são segmentadas corretamente desde cedo, sendo as dissilábicas segmentadas com maior facilidade, tal como referem os estudos de Castelo, Freitas & Miguens (2010), afirmando que as crianças demonstram maior dificuldade na segmentação em segmentar trissilábicas.

Todavia, há que ter em conta o efeito da estrutura silábica, tal como sugerem os estudos de Alves, Castro & Correia (2010), de Jesus (2008 *cit in* Alves, Castro & Correia, 2010), de Santana (2008 *cit in* Alves, Castro & Correia, 2010) e de Vasco (2008 *cit in* Alves, Castro & Correia, 2010), também observado neste estudo, uma vez que, as palavras com ditongos e com 3 fonemas numa só sílaba suscitam dúvidas entre os mais novos. Tal ocorre, por exemplo, e com dificuldade acrescida, na palavra “flor”, a nosso ver, devido à sua complexa estrutura, com 4 fonemas numa só sílaba. Alves, Castro & Correia (2010: 181) afirmam que “a consciência de coda depende do segmento que a preenche e que a aquisição da coda obedece a hierarquias distintas conforme esteja preenchida por segmentos fricativos ou líquidos”.

1.4. Totais da GOL-E

Verifica-se que, em todas as estruturas (semântica, morfossintática e fonológica), tal como todo o desenvolvimento humano, à medida que a idade das crianças aumenta, os valores globais da pontuação também aumentam (p-value < 0,001), dando-nos a entender que as capacidades linguísticas são adquiridas progressivamente e respeitando uma ordem lógica, tal como sugerem vários estudos linguísticos como, por exemplo, a Teoria da Gramática Transformacional de Chomsky (1957), advinda da LAD, que

afirma que a aquisição e desenvolvimento da linguagem dizem respeito a uma atividade cognitiva, um processo criativo e racionalista durante a aquisição do conhecimento.

Nos valores globais da GOL-E (Tabela 32) observa-se o mesmo, tal como seria esperado.

Tabela 32. GOL-E: valores globais por **estrutura** e variável *idade* referente ao Concelho do Funchal.

	Faixa Etária	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Estrutura Semântica	A	21,57	4,30	11,00	29,00
	B	24,40	5,61	13,00	31,00
	C	28,27	4,03	14,00	35,00
	D	31,97	3,48	26,00	38,00
	E	34,33	3,25	26,00	39,00
Estrutura Morfossintática	A	26,90	6,33	10,00	36,00
	B	31,03	7,00	14,00	40,00
	C	37,33	5,28	26,00	46,00
	D	40,07	5,34	21,00	47,00
	E	43,80	3,76	35,00	49,00
Estrutura Fonológica	A	32,17	2,85	25,00	37,00
	B	33,63	4,72	20,00	40,00
	C	36,57	3,53	25,00	40,00
	D	37,77	2,76	31,00	40,00
	E	38,90	1,65	33,00	40,00
Total – GOL-E	A	80,63	10,91	53,00	97,00
	B	89,07	15,82	50,00	109,00
	C	102,17	11,32	65,00	116,00
	D	109,80	9,83	79,00	124,00
	E	117,03	7,14	101,00	127,00

É possível observar que, nas variadas estruturas da GOL-E, assim como nas pontuações gerais, não existem diferenças estatisticamente significativas no desenvolvimento da linguagem consoante a variável *género* (p -value $>0,05$). Porém, as meninas demonstram sempre valores superiores quaisquer sejam as estruturas consideradas. Estes dados vão ao encontro ao estudo de Sua-Kay & Santos (2014) no qual não são apontadas alterações significativas entre géneros, apesar da ligeira diferença existente na morfossintaxe.

Tabela 33. GOL-E: Medidas Descritivas totais por **estrutura** e variável *género*.

	Género	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Estrutura Semântica	Masculino	75	27,51	6,49	11,00	39,00
	Feminino	75	28,71	6,05	15,00	39,00
	Total	150	28,11	6,28	11,00	39,00
Estrutura Morfossintática	Masculino	75	35,47	8,73	10,00	49,00
	Feminino	75	36,19	7,85	13,00	48,00
	Total	150	35,83	8,28	10,00	49,00

Estrutura Fonológica	Masculino	75	35,53	4,31	20,00	40,00
	Feminino	75	36,08	3,88	26,00	40,00
	Total	150	35,81	4,10	20,00	40,00
Total – GOL-E	Masculino	75	98,51	18,14	50,00	127,00
	Feminino	75	100,97	16,71	60,00	126,00
	Total	150	99,74	17,43	50,00	127,00

Teste T-Student: p-value >0,05

É possível, então, confrontar os resultados obtidos na amostra do Funchal (Madeira) com os do Continente, de forma a verificar se há diferenças significativas ou se, por outro lado, seguem ambos as mesmas curvas percentílicas.

Desta comparação resultam as tabelas apresentadas em seguida, atendendo aos diferentes tipos de estrutura (semântica, na Tabela 34, morfossintática, na Tabela 35, fonológica, na Tabela 36). Entre estas, para uma análise mais perspicaz, apresentar-se-ão ainda, em gráficos, os totais médios de cada uma das estruturas da linguagem e os desvios padrões correspondentes (semântica, o 3, morfossintática, o 4, fonológica o 5) e, por fim, para os totais da GOL-E (Gráfico 6).

1.4.1. Comparação da Estrutura Semântica

Para a análise da comparação dos resultados entre a RAM e o Continente, referentes à **estrutura semântica**, que será realizada de seguida, inicialmente iremos confrontar os resultados obtidos nas diferentes provas (Tabela 34).

Tabela 34. Quadro comparativo dos resultados médios (média e desvio padrão) da estrutura **semântica** no Continente e na RAM.

Faixa Etária	Definição de palavras		Nomeação de classes		Opostos	
	Continente	Madeira	Continente	Madeira	Continente	Madeira
A-5A7M-6A	7,45 ± 3,02	8,27 ± 2,83	5,02 ± 2,32	6,77 ± 1,25	5,00 ± 2,92	6,53 ± 1,72
B-6A1M-7A	9,29 ± 3,22	10,17 ± 3,13	5,96 ± 2,18	7,23 ± 2,03	6,06 ± 2,40	7,00 ± 1,58
C-7A1M-8A	11,31 ± 3,66	12,33 ± 2,59	7,29 ± 1,90	7,80 ± 1,71	7,79 ± 1,90	8,13 ± 1,07
D-8A1M-9A	13,37 ± 3,21	13,67 ± 2,97	8,13 ± 1,55	9,00 ± 0,91	8,23 ± 1,86	9,30 ± 0,75
E-9A1M-10A	14,23 ± 3,25	15,73 ± 2,55	8,67 ± 1,30	9,37 ± 0,81	8,69 ± 1,38	9,23 ± 0,90

Na estrutura semântica, podemos afirmar que o desenvolvimento é proporcional à idade, tal como referem Sua-Kay & Santos (2014: 5):

“O desenvolvimento da semântica continua ao longo da vida escolar e, geralmente, ao longo da adolescência e vida adulta. Existe sempre um novo vocábulo a ser aprendido e novos mundos de significados para explorar. Mesmo assim, o grande desenvolvimento desta área decorre nos primeiros anos de escolarização.”

No Gráfico 3, a seguir, são comparados os resultados desta prova no Continente e na Madeira.

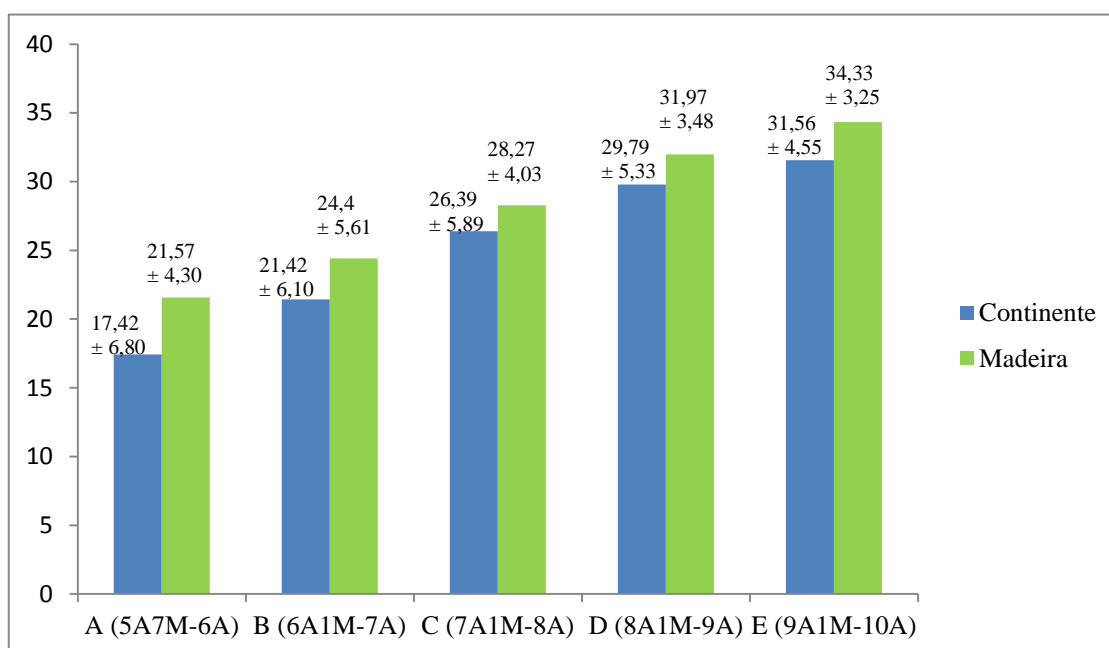


Gráfico 3. Totais da **Estrutura Semântica**, referentes ao Continente e à RAM, nas diferentes faixas etárias.

Assim, conseguimos verificar que o desenvolvimento da estrutura **semântica** em crianças a residirem na Madeira segue os mesmos pressupostos que no Continente, uma vez que, para além dos valores terem-se mostrado superiores, encontram-se dentro da média, respeitando o desvio padrão.

1.4.2. Comparação da Estrutura Morfossintática

Para observar os resultados da **estrutura morfossintática** da RAM, perante aos do Continente, serão confrontados inicialmente os resultados obtidos nas diferentes provas (Tabela 35) e, de seguida, serão comparados os totais das competências morfossintáticas (Gráfico 4).

Tabela 35. Quadro comparativo dos resultados médios (média e desvio padrão) da estrutura **morfofossintática** do Continente e da RAM.

Faixa Etária	Reconhecimento de frases agramaticais		Coordenação e subordinação de frases		Ordem de palavras na frase		Derivação de palavras	
	Continente	Madeira	Continente	Madeira	Continente	Madeira	Continente	Madeira
A-5A7M-6A	10,68±5,27	11,77±4,17	2,62±2,34	4,53±1,57	3,83±2,70	5,23±1,14	4,39±2,20	5,37±1,56
B-6A1M-7A	12,12±4,89	12,20±4,17	3,99±2,39	5,47±1,89	6,37±2,68	6,90±1,32	4,75±1,75	6,57±1,50
C-7A1M-8A	15,13±4,12	15,07±3,43	5,45±2,27	6,77±1,43	8,31±1,70	8,03±1,22	6,47±1,89	7,47±1,20
D-8A1M-9A	16,75±3,40	15,90±3,22	6,60±2,45	7,50±1,33	9,07±1,19	8,20±1,52	7,49±1,51	8,47±0,94
E-9A1M-10A	17,13±2,97	17,47±2,60	7,03±2,28	8,30±1,24	9,11±1,13	9,23±0,82	8,12±1,48	8,80±1,00

Também na morfofossintaxe é observada a importância da variável *idade*, tendo a escolaridade um grande papel nesta evolução, ao proporcionar o desenvolvimento de diversas capacidades linguísticas, cognitivas e sociais que irão auxiliar o desenvolvimento das estruturas gramaticais (Jakubovicz, 2002).

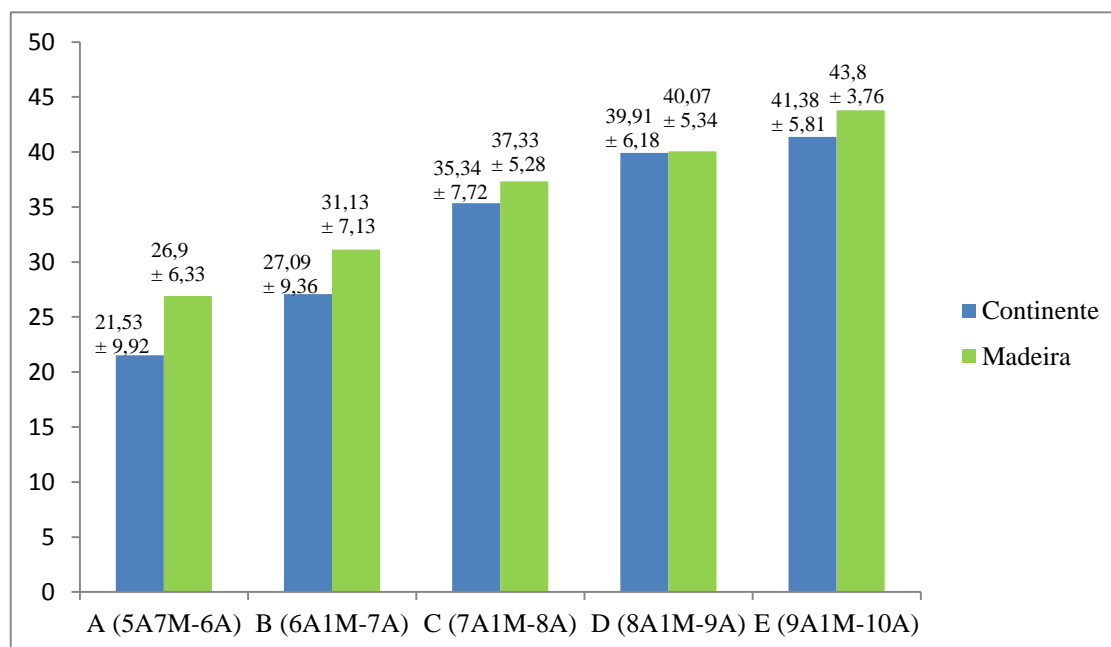


Gráfico 4. Totais da **Estrutura Morfofossintática**, referentes ao Continente e à RAM, nas diferentes faixas etárias.

Assim como na estrutura semântica, podemos verificar que os dados médios referentes à Madeira equiparam-se com os do Continente, tendo em conta a média e o desvio padrão de ambos. De realçar é o facto de que, no “reconhecimento de frases agramaticais” e na “ordem de palavras na frase”, a média obtida com crianças madeirenses, mesmo que estatisticamente insignificante, seja inferior. Tal pode advir das variedades do português faladas pelos Madeirenses apresentarem na sua estrutura gramatical diferenças notórias relativamente ao português padrão, e contemplarem variantes linguísticas que diferem da norma (Bazenga, 2011; Bazenga, 2012; Carrilho & Pereira, 2010; Vianna, 2011) como verificado anteriormente (cf. Variedade Madeirense).

1.4.3. Comparação da Estrutura Fonológica

No que diz respeito à análise do confronto dos dados obtidos na RAM com os do Continente, referentes à **estrutura fonológica**, serão equiparados os resultados obtidos nas diferentes provas (Tabela 36) e, por fim, serão comparados os totais desta estrutura (Gráfico 5).

Tabela 36. Quadro comparativo dos resultados médios (média e desvio padrão) da estrutura fonológica do Continente e da RAM.

Faixa Etária	Discriminação de palavras		Discriminação de pseudo-palavras		Identificação de palavras que rimam		Segmentação silábica	
	Continente	Madeira	Continente	Madeira	Continente	Madeira	Continente	Madeira
A-5A7M-6A	8,08±2,21	9,63±0,61	7,76±2,12	8,57±1,30	6,04±2,84	7,03±2,20	5,25±1,84	6,93±1,11
B-6A1M-7A	8,50±2,30	9,13±1,57	8,32±2,12	8,60±1,50	7,24±2,48	8,10±2,20	6,24±1,35	7,80±1,35
C-7A1M-8A	9,32±1,40	9,83±0,38	9,00±1,40	9,10±0,96	8,57±2,00	9,00±1,44	7,71±1,70	8,63±1,56
D-8A1M-9A	9,62±0,82	9,73±0,78	9,28±1,33	9,43±0,63	9,11±1,63	9,20±1,35	8,70±1,56	9,40±0,89
E-9A1M-10A	9,72±0,64	10,00±0,00	9,54±0,81	9,60±0,81	9,16±1,46	9,57±0,86	9,27±1,07	9,73±0,52

Mais uma vez se observa a importância da *idade* em articulação com a escolaridade. Sabemos que tarefas referentes à consciência fonológica são, muitas vezes, tratadas já a nível pré-escolar, devido à sua importância para a aquisição da linguagem escrita, como comprovada por um leque vastíssimo de autores (Alves, Castro & Correia, 2010; Brandley & Bryant, 1983; Gombert, 1990; Maluf, 1992; Rego, 1995; Tunmer,

Herriman & Nesdale, 1988; entre muitos outros). Julga-se que, por isso, desde muito cedo, as crianças mais novas já demonstram boas capacidades a nível da estrutura fonológica.

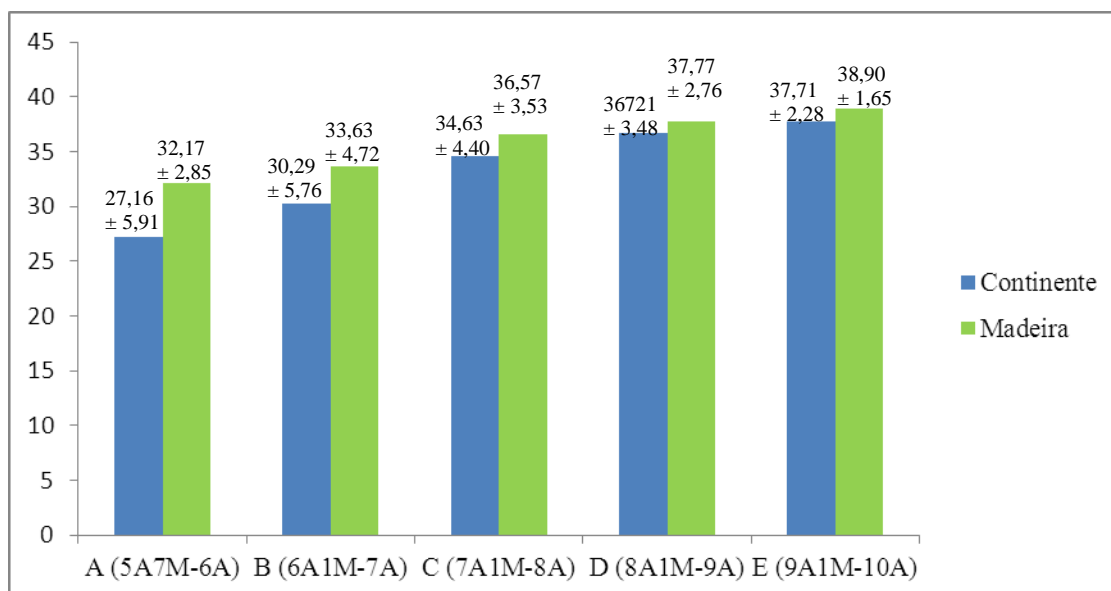


Gráfico 5. Totais da **Estrutura Fonológica**, referentes ao Continente e à RAM, nas diferentes faixas etárias

Tal como nas estruturas anteriormente analisadas, também na fonologia não observamos diferenças significativas entre o desenvolvimento das crianças da amostra do Funchal (RAM) e no Continente, pois seguem as mesmas médias, considerando o desvio padrão. Todavia, mesmo que estatisticamente não seja significativo, tal como na estrutura semântica, fica patente o facto das crianças madeirenses apresentarem sempre, neste domínio, valores superiores do que as do Continente.

1.4.4. Comparação dos Totais da GOL-E

Como em cada uma das provas que integram a avaliação dos três tipos de estruturas, também os totais se encontram equiparados (Gráfico 6), com os valores obtidos na amostra do Funchal a serem ligeiramente superiores, embora se encontrem dentro da média padronizada no Continente, tendo em conta o desvio padrão.

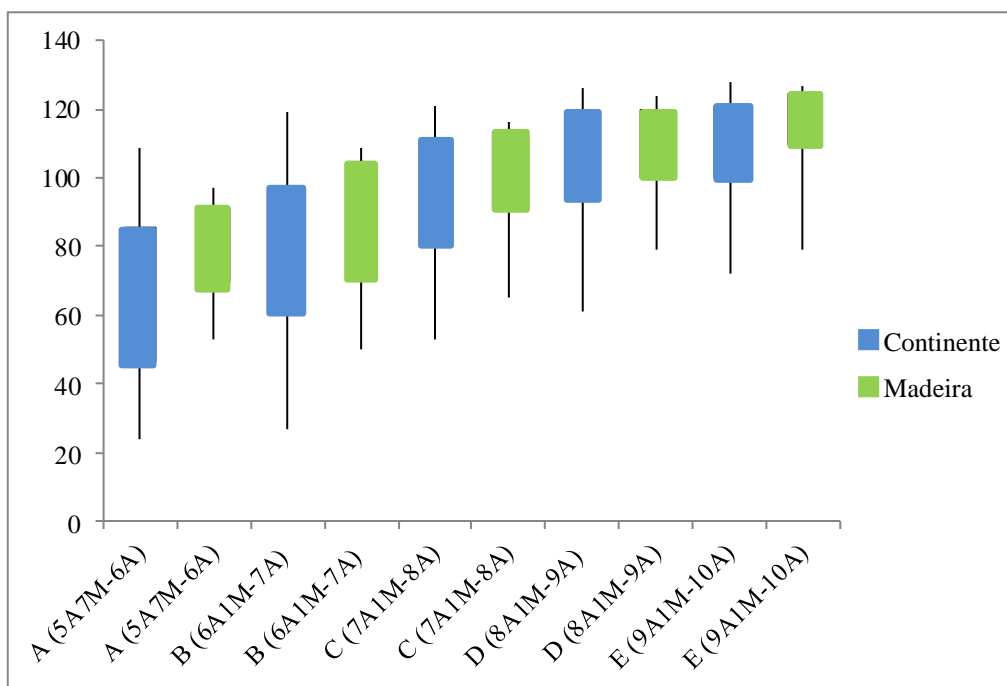


Gráfico 6. Totais da GOL-E, referentes ao Continente e à RAM, nas diferentes faixas etárias.

De salientar ainda é o facto de que no Funchal a amplitude de resposta foi mais curta, denotando, deste modo, uma distribuição mais homogénea. Tal pode advir de uma maior padronização nas capacidades linguísticas no concelho do Funchal, visto ser considerada uma área geográfica mais restrita, enquanto a amostra do Continente se apresenta mais diversificada, uma vez que engloba dados de crianças de Norte a Sul do país (Porto, Guarda, Coimbra, Abrantes, Ferreira do Zêzere, Santarém, Lisboa, Alentejo e Faro), podendo encontrar-se inúmeros fatores que poderão influenciar os vários ritmos de desenvolvimentos no desempenho linguístico.

2. FATORES QUE PODERÃO INFLUENCIAR O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

Como vimos anteriormente (cf. Fatores que poderão influenciar a aquisição e desenvolvimento da linguagem), podemos afirmar que todo o desenvolvimento da criança se processa atendendo ao meio que a rodeia, às interações sociais a que esta está sujeita, e aos vários contextos comunicativos em que está inserida. Assim, tornou-se fulcral, para identificar os possíveis fatores que poderão influenciar o desenvolvimento

da linguagem, estudar os cuidadores da criança (pais, família, amigos, professores) e a escola. Para tal, dividiu-se a análise em duas partes, tal como referido na metodologia: a primeira refere-se à aplicação do modelo de *regressão linear múltipla*, onde são contempladas as variáveis quantitativas ordinais e a segunda diz respeito à análise das variáveis não ordinais.

Para a identificação destes fatores, em crianças dos 5 anos e 7 meses aos 10 anos, isto é, em idade escolar, foi aplicado o modelo de *regressão linear múltipla* com a utilização das seguintes variáveis independentes: *idade* da criança à data da avaliação da linguagem; *ingresso* na vida escolar da criança (nível escolar e idade da criança); posição da escola no *ranking*; *rating* de acordo com a população da respetiva freguesia onde está situada a escola; *anos de serviço* do professor; *dimensão do agregado familiar*; *habilitações literárias dos pais* que pertencem ao agregado familiar. A pontuação global da GOL-E, que avalia o desenvolvimento da linguagem da criança, consistiu a variável dependente.

De acordo com os resultados obtidos, para além da *idade da criança* (como observado em todos os resultados anteriores), as variáveis determinantes no desenvolvimento da linguagem (p-value <0,05), segundo esta análise, são a *dimensão do agregado familiar* e as *habilitações do pai e da mãe* (Tabela 38), que pertencem ao agregado familiar.

Já as restantes variáveis em análise, e acima referidas (*ingresso na vida escolar* da criança; posição da escola no *ranking*; *rating* de acordo com a população da respetiva freguesia onde está situada a escola; *anos de serviço* do professor), não se manifestaram com diferenças estatisticamente significativas (p-value >0,05). O modelo encontrado explica cerca de 68 % de variabilidade do desenvolvimento da linguagem nas crianças em estudo, em função das variáveis analisadas (tal como demonstra o R^2 na Tabela 37).

Tabela 37. Sumário do Modelo da Regressão Linear Múltipla

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
Modelo Final	,827	,684	,675	9,94205

Reparamos então que, quanto maior for a idade da criança, e mais elevada a habilitação literária do pai e/ou da mãe, do seu agregado familiar, melhor poderá ser o desenvolvimento da linguagem na criança. Já o agregado familiar é inversamente proporcional, ou seja, se for elevado, o desenvolvimento da linguagem poderá ser mais baixo.

Tabela 38. Quadro Resumo do Modelo de Regressão Linear (SPSS) para a pontuação global da GOL-E.

Modelo	Coeficientes não standardi-		Coeficientes standardiza-	T	Sig.
	zados		dos		
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	27,720	5,193		5,338	0,000
Idade	9,505	0,576	0,775	16,501	0,000
Habilitação da Mãe	2,160	0,679	0,170	3,180	0,002
Dimensão do Agregado Familiar	-2,652	0,754	-0,166	-3,518	0,001
Habilitação do Pai	1,906	0,596	0,171	3,198	0,002

Tal como a bibliografia apontava (Hart & Risley, 1995; Hoff-Ginsberg, 1991 *cit in* Papalia, Feldman & Olds, 2011; Stevens & Duffield, 1986), as habilitações literárias e o número de coabitantes são fundamentais para o desenvolvimento da linguagem.

- Variável *nível de escolaridade dos pais*

De forma a podermos analisar mais detalhadamente as competências linguísticas consoante as habilitações literárias dos pais, apresenta-se de seguida duas tabelas (Tabelas 39 e 40), uma vez que a análise foi realizada de forma destinta para a mãe e para o pai.

Em todas as estruturas avaliadas, é possível constatar que existem diferenças estatisticamente significativas no desenvolvimento da linguagem mediante a habilitação literária da mãe (p-value <0,05). As crianças cujas mães têm habilitação literária ao nível superior têm maior pontuação do que as crianças cujas mães têm habilitações inferiores (p-value <0,05).

Tabela 39. Medidas Descritivas da Pontuação Total da GOL-E por estrutura e *habilitações da mãe*.

Estruturas	Habilitações da Mãe	Medidas Descritivas da Pontuação				
		N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Estrutura Semântica	1.º Ciclo do ensino básico	9	23,56	6,73	15,00	32,00
	2.º Ciclo do ensino básico	26	26,38	5,53	15,00	34,00
	3.º Ciclo do ensino básico	23	28,87	6,68	13,00	38,00
	Ensino Secundário	46	27,28	6,66	11,00	39,00
	Ensino Superior	42	30,38	5,06	17,00	38,00
	Total	146	28,03	6,26	11,00	39,00
Estrutura Morfossintática	1.º Ciclo do ensino básico	9	32,11	7,96	21,00	43,00
	2.º Ciclo do ensino básico	26	33,27	9,61	10,00	48,00
	3.º Ciclo do ensino básico	23	35,87	9,26	18,00	47,00
	Ensino Secundário	46	35,24	8,60	14,00	47,00
	Ensino Superior	42	38,57	5,48	25,00	46,00
	Total	146	35,75	8,26	10,00	48,00
Estrutura Fonológica	1.º Ciclo do ensino básico	9	34,33	3,81	29,00	39,00
	2.º Ciclo do ensino básico	26	34,27	3,90	28,00	40,00
	3.º Ciclo do ensino básico	23	35,48	4,04	28,00	40,00
	Ensino Secundário	46	35,22	4,97	20,00	40,00
	Ensino Superior	42	37,64	2,45	31,00	40,00
	Total	146	35,73	4,11	20,00	40,00
Total – GOL-E	1.º Ciclo do ensino básico	9	90,00	17,26	66,00	108,00
	2.º Ciclo do ensino básico	26	93,92	18,02	53,00	122,00
	3.º Ciclo do ensino básico	23	100,22	18,98	61,00	125,00
	Ensino Secundário	46	97,74	18,69	50,00	126,00
	Ensino Superior	42	106,60	11,87	78,00	124,00
	Total	146	99,52	17,38	50,00	126,00

One-Way Anova p-value <0,05

Averigua-se ainda diferenças estatisticamente significativas no desenvolvimento da linguagem mediante a habilitação literária do pai (p -value $<0,05$), no que diz respeito às estruturas semântica e fonológica. As crianças cujos pais têm habilitação ao nível superior têm maior pontuação do que as crianças cujos pais têm habilitações inferiores (p -value $<0,05$). Já a nível da componente morfossintática não se verificam diferenças estatisticamente significativas (p -value $>0,05$).

Tabela 40. Medidas Descritivas da Pontuação Total da GOL-E por estrutura e *habilitações do pai*.

Estruturas	Habilitações do Pai	Medidas Descritivas da Pontuação				
		N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Estrutura Semântica (*)	1.º Ciclo do ensino básico	14	24,14	6,09	13,00	34,00
	2.º Ciclo do ensino básico	21	26,57	6,21	14,00	37,00
	3.º Ciclo do ensino básico	37	28,03	6,34	11,00	39,00
	Ensino Secundário	36	29,25	6,72	15,00	39,00
	Ensino Superior	26	30,69	4,70	17,00	38,00
	Total	134	28,24	6,32	11,00	39,00
Estrutura Morfossintática	1.º Ciclo do ensino básico	14	34,36	8,66	19,00	48,00
	2.º Ciclo do ensino básico	21	33,86	8,73	13,00	47,00

	3.º Ciclo do ensino básico	37	35,11	7,86	14,00	47,00
	Ensino Secundário	36	37,11	9,47	10,00	49,00
	Ensino Superior	26	38,46	6,11	25,00	46,00
	Total	134	36,02	8,30	10,00	49,00
Estrutura Fonológica (*)	1.º Ciclo do ensino básico	14	34,21	3,91	29,00	40,00
	2.º Ciclo do ensino básico	21	34,81	4,68	25,00	40,00
	3.º Ciclo do ensino básico	37	35,73	3,28	29,00	40,00
	Ensino Secundário	36	36,00	4,75	20,00	40,00
	Ensino Superior	26	37,77	3,20	25,00	40,00
	Total	134	35,90	4,09	20,00	40,00
Total – GOL-E	1.º Ciclo do ensino básico	14	92,71	17,59	61,00	122,00
	2.º Ciclo do ensino básico	21	95,24	18,65	60,00	123,00
	3.º Ciclo do ensino básico	37	98,86	15,99	60,00	124,00
	Ensino Secundário	36	102,36	19,88	50,00	127,00
	Ensino Superior	26	106,92	12,58	78,00	124,00
	Total	134	100,16	17,49	50,00	127,00

(*) *One-Way Anova p-value <0,05*

Sendo assim, podemos reparar que a escolaridade da mãe demonstra maior influência no desenvolvimento da linguagem do que a do pai, uma vez que interferiu nos resultados de todas as estruturas analisadas, enquanto que a dos pais não influenciou a estrutura morfossintática.

Os dados obtidos podem justificar-se pelo facto de que as crianças com pais com menores habilitações escolares estão sujeitas a menor grau de estímulos, uma vez que, estes possuem menos tempo e disponibilidade para despender e interagir com a criança, tornando o seu léxico mais pobre (Hart & Risley, 1995). Por outro lado, pais com maiores níveis de instrução dispõem de uma maior quantidade e qualidade de símbolos linguísticos, bem como de maior consciência linguística, fornecendo mais formas de estimulação e, conseqüentemente, tornando as competências linguísticas dos seus filhos mais ricas.

- Variável *dimensão do agregado familiar*

Também para uma análise mais satisfatória da dimensão do agregado familiar, e na repercussão que esta pode ter no desenvolvimento da linguagem, expõe-se de seguida a Tabela 41.

Verifica-se que, na estrutura semântica, existem diferenças estatisticamente significativas mediante o número de pessoas que compõe o agregado familiar (p-value <0,05). Tal como anteriormente mencionado, as crianças que pertencem a um agregado familiar com maior número de elementos têm menor pontuação quando comparadas

com crianças incluídas em agregados com menor número de pessoas (p-value <0,05). Já as restantes componentes da linguagem em estudo não apresentaram diferenças estatisticamente significativas (p-value >0,05).

Tabela 41. Medidas Descritivas da Pontuação Total da GOL-E por estrutura e *dimensão do agregado familiar*.

	N.º de elementos que compõe o agregado familiar	Medidas Descritivas da Pontuação				
		N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Estrutura Semântica (*)	<= 2 membros	54	28,39	5,74	15,00	39,00
	3-4 membros	87	28,51	6,43	11,00	39,00
	>= 5 membros	9	22,56	5,98	14,00	30,00
	Total	150	28,11	6,28	11,00	39,00
Estrutura Morfos-sintática	<= 2 membros	54	35,72	7,43	18,00	49,00
	3-4 membros	87	36,37	8,62	10,00	48,00
	>= 5 membros	9	31,22	9,34	14,00	43,00
	Total	150	35,83	8,28	10,00	49,00
Estrutura Fonológica	<= 2 membros	54	35,78	3,78	28,00	40,00
	3-4 membros	87	36,14	3,88	25,00	40,00
	>= 5 membros	9	32,78	6,70	20,00	40,00
	Total	150	35,81	4,10	20,00	40,00
Total – GOL-E	<= 2 membros	54	99,89	15,82	66,00	127,00
	3-4 membros	87	101,01	17,63	53,00	124,00
	>= 5 membros	9	86,56	21,08	50,00	110,00
	Total	150	99,74	17,43	50,00	127,00

(*) *One-Way Anova p-value <0,05*

Então, relativamente ao número pelo qual o agregado familiar é composto, nota-se também que, quanto maior é o agregado, menor serão as competências linguísticas das crianças, tal como referido em Gilger *et al* (2001 *cit in* Cachapuz & Halpern, 2006), ou seja, quanto maior for o número de pessoas que habitam com a criança, pior será o seu desempenho semântico. Assim, as crianças que estão inseridas num agregado mais vasto, com um grande número de irmãos, estão sujeitas a mais carências no seu desenvolvimento, pois a estimulação das competências linguísticas será menor devido à menor disponibilidade dos pais e à divisão de atenção por todos os membros do agregado, sendo os mais novos a demonstrarem as maiores dificuldades e menor diversificação do léxico (Halpern *et al*, 2006 *cit in* Cachapuz & Halpern, 2006; Papalia, Feldman & Olds, 2011; Tomblin *et al* 1997 *cit in* Harrison & McLeod, 2010).

Desta forma, averigua-se que estas duas últimas variáveis, para além da *idade*, são as de maior relevância no desenvolvimento da linguagem das crianças da amostra considerada, mais significativas do que as outras inseridas na *regressão linear múltipla*,

como *o ingresso na vida escolar* da criança, a posição da escola no ranking, o *rating*, ou a população da freguesia onde está situada a escola, e os *anos de serviço do professor* e a sua experiência profissional. A análise estatística, longe de demonstrar resultado que estas variáveis não possuem relevância no desenvolvimento da linguagem, apenas mostra que a sua influência não é tão evidente quanto as habilitações dos pais e o número de elementos que compõe o agregado familiar.

Ao contrário do que seria esperado, uma vez que a bibliografia consultada (Cachapuz & Halpern, 2006) diz-nos que o ingresso escolar precoce é um bom fator no que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem, o *nível de escolaridade* no ingresso na vida escolar não se manifesta tão relevante como as variáveis referidas anteriormente. Na nossa perspetiva, tal facto pode estar relacionado com a frequência da pré-escola ser obrigatória, sendo que, desta forma, todas as crianças são expostas a um ambiente com muita estimulação da linguagem, dado à convivência com crianças da mesma idade, tal como sugerem Cachapuz & Halpern (2006), não demonstrando grande influência do berçário, da creche e do jardim-de-infância no desenvolvimento da linguagem.

De seguida debruçamo-nos sobre as outras variáveis independentes, que não foram incluídas na *regressão linear múltipla*, devido a não se tratarem de variáveis ordinais, tendo então que ser analisadas separadamente.

- Variável *tipo de família*

Quanto ao tipo de família, verifica-se diferenças significativas no desenvolvimento semântico mediante esta variável (p-value <0,05). As crianças que pertencem a uma família alargada têm menor pontuação quando comparadas com crianças de famílias nucleares (p-value <0,05). As restantes estruturas não apresentaram diferenças estatisticamente significativas (p-value >0,05).

Tabela 42. Medidas Descritivas da Pontuação Total da GOL-E por estrutura e *tipo de família*.

	Tipo de Família	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Estrutura Semântica (*)	Alargada	8	22,13	7,85	11,00	34,00
	Monoparental	19	28,79	6,77	15,00	38,00
	Nuclear	93	28,78	5,91	15,00	39,00
	Numerosa	17	25,65	6,79	13,00	34,00
	Reconstruída	12	28,42	3,53	22,00	35,00
	Total	149	28,04	6,25	11,00	39,00
Estrutura Morfossintática	Alargada	8	29,38	9,62	14,00	42,00
	Monoparental	19	36,00	8,68	18,00	46,00
	Nuclear	93	36,41	8,35	10,00	48,00

	Numerosa	17	34,65	7,50	19,00	48,00
	Reconstruída	12	35,92	5,63	26,00	46,00
	Total	149	35,74	8,24	10,00	48,00
Estrutura Fonológica	Alargada	8	34,75	4,56	25,00	40,00
	Monoparental	19	35,74	4,53	28,00	40,00
	Nuclear	93	35,81	4,17	20,00	40,00
	Numerosa	17	35,41	3,74	29,00	40,00
	Reconstruída	12	36,83	3,33	29,00	40,00
	Total	149	35,78	4,10	20,00	40,00
Total – GOL-E	Alargada	8	86,25	20,39	60,00	116,00
	Monoparental	19	100,53	18,84	66,00	124,00
	Nuclear	93	101,00	17,28	50,00	126,00
	Numerosa	17	95,71	16,98	61,00	122,00
	Reconstruída	12	101,17	10,47	82,00	115,00
	Total	149	99,56	17,34	50,00	126,00

(*) *One-Way Anova p-value <0,05*

Como vimos anteriormente, quando nos referimos ao número do agregado familiar, seria espectável que crianças inseridas em famílias nucleares possuíssem melhores resultados nas capacidades linguísticas, tal como observámos com a bibliografia consultada (Reilly *et al* 2006 *cit in* Harrison & McLeod, 2010; Stanton-Chapman *et al* 2002 *cit in* Harrison & McLeod, 2010).

Para além das famílias alargadas incluírem no seu seio mais do que uma geração, podendo haver vários padrões de comunicação, temos que considerar que, tal como referido anteriormente, o nascimento de novos membros da família tem influência na quantidade e qualidade do léxico (Reilly *et al* 2006 *cit in* Harrison & McLeod, 2010); assim, após o terceiro filho, aumenta a necessidade de apoio na linguagem (Stanton-Chapman *et al* 2002 *cit in* Harrison & McLeod, 2010), sendo desta forma provada a diminuição das capacidades semânticas das crianças deste tipo de família.

Pelo contrário, não se verifica o que seria esperado para as famílias monoparentais e reconstituídas, que apresentam valores equivalentes ao dos outros tipos de famílias. Este tipo de família é caracterizado na bibliografia como tendo menor coesão familiar, apoio, controlo e disciplina (Amato, 1987 *cit in* Papalia, Feldman & Olds, 2011), o que poderá acarretar, no caso da família reconstituída, muitas dificuldades por parte da criança, devido à necessidade de integrar novos elementos à sua família. Todavia, há que ter em conta o referido por Papalia, Feldman & Olds (2001): que as famílias intactas demonstram melhores resultados na aprendizagem da criança, ou seja, o que importa verdadeiramente é o ambiente em que a criança está inserida.

- Variável *naturalidade do Professor*

No que diz respeito à naturalidade do Professor/Educador, observa-se novamente que existem diferenças estatisticamente significativas no desenvolvimento das competências semânticas ($p\text{-value} < 0,05$). As crianças, cujo professor é natural da Região Autónoma da Madeira (RAM), têm menor pontuação quando comparadas com crianças cujo professor é natural da Região Autónoma dos Açores (RAA), apesar destas serem em menor valor ($p\text{-value} < 0,05$). As restantes estruturas não apresentam diferenças estatisticamente significativas ($p\text{-value} > 0,05$).

Tabela 43. Medidas Descritivas da Pontuação Total da GOL-E por estrutura e *naturalidade do professor*.

Naturalidade do Professor		N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Estrutura Semântica (*)	Continente	47	28,34	7,00	11,00	39,00
	RAM	84	27,35	6,02	13,00	39,00
	RAA	4	35,75	0,96	35,00	37,00
	Estrangeiro	15	29,60	4,64	22,00	38,00
	Total	150	28,11	6,28	11,00	39,00
Estrutura Morfossintática	Continente	47	35,83	9,32	10,00	49,00
	RAM	84	35,40	8,11	14,00	48,00
	RAA	4	45,75	1,26	44,00	47,00
	Estrangeiro	15	35,53	5,00	27,00	45,00
	Total	150	35,83	8,28	10,00	49,00
Estrutura Fonológica	Continente	47	36,36	3,57	28,00	40,00
	RAM	84	35,15	4,51	20,00	40,00
	RAA	4	39,25	0,96	38,00	40,00
	Estrangeiro	15	36,80	2,78	32,00	40,00
	Total	150	35,81	4,10	20,00	40,00
Total – GOL-E	Continente	47	100,53	19,07	53,00	127,00
	RAM	84	97,90	17,24	50,00	125,00
	RAA	4	120,75	0,50	120,00	121,00
	Estrangeiro	15	101,93	11,05	85,00	123,00
	Total	150	99,74	17,43	50,00	127,00

(*) *One-Way Anova p-value < 0,05*

Para além desta variável se mostrar estatisticamente significativa, temos que ter em conta que o número de crianças com professores naturais dos Açores (4) é muito inferior ao número de crianças com professores Madeirenses (84), pelo que a média pode ser facilmente reduzida devido ao grande e variável número de respostas. No entanto, é sabido que o desenvolvimento do léxico é fortemente influenciado pelo meio em que a criança se insere e pela quantidade e qualidade de estímulos a que é submetida (Chomsky 1957 *cit in* Papalia, Feldman & Olds, 2011).

- Variável *localização da escola*

Já no que concerne à localização da escola, também se verificam diferenças estatisticamente significativas no desenvolvimento da componente fonológica da linguagem (p-value <0,05). As crianças que pertencem a uma escola na periferia têm menor pontuação quando comparadas com crianças de escolas que estão localizadas em zonas mais urbanas (p-value <0,05). As restantes estruturas da GOL-E não demonstraram diferenças estatisticamente significativas (p-value >0,05).

Tabela 44. Medidas Descritivas da Pontuação Total da GOL-E por estrutura e *localização da escola*.

	Periferia	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Estrutura Semântica	Não	30	29,63	5,16	17,00	38,00
	Sim	120	27,73	6,49	11,00	39,00
	Total	150	28,11	6,28	11,00	39,00
Estrutura Morfossintática	Não	30	37,67	6,54	25,00	49,00
	Sim	120	35,37	8,63	10,00	48,00
	Total	150	35,83	8,28	10,00	49,00
Estrutura Fonológica (*)	Não	30	37,23	3,31	25,00	40,00
	Sim	120	35,45	4,21	20,00	40,00
	Total	150	35,81	4,10	20,00	40,00
Total – GOL-E	Não	30	104,53	13,53	78,00	127,00
	Sim	120	98,54	18,12	50,00	126,00
	Total	150	99,74	17,43	50,00	127,00

(*)*Teste T-Student p-value <0,05*

O maior desenvolvimento da componente fonológica em escolas mais urbanas poderá relacionar-se com a vivência diária das crianças, uma vez que no “centro da cidade” podemos observar uma maior estratificação social expondo, conseqüentemente, as crianças a vários padrões linguísticos, hipótese que está em conformidade com o que afirma Soares *et al* (S.D. *cit in* Goulart & Chiari, 2007), isto é, que a privação social acarreta dificuldades no desenvolvimento. Considerando ainda, que as situações que as crianças vivenciam, os objetos que utilizam, as atividades que realizam e as pessoas com que se relacionam também terão influência no desenvolvimento e aprendizagem (Braine, 1976 *cit in* Papalia, Feldman & Olds, 2011; Rice, 1986 *cit in* Papalia, Feldman & Olds, 2011; Slobin, 1973 *cit in* Papalia, Feldman & Olds, 2011). É de salientar ainda que, perante estes resultados, podemos colocar a hipótese das crianças inseridas nas

escolas urbanas centrais terem tido maior estimulação da consciência fonológica a nível pré-escolar.

- **Outras variáveis**

De seguida são apresentadas outras variáveis que foram tidas em conta, mas que não demonstraram ser estatisticamente significativas, tais como a *idade dos cuidadores informais*, os *problemas de comunicação* e o *estado civil dos pais*.

- Variável *idade dos cuidadores informais*

Para a análise da influência da idade dos cuidadores que não pertencem ao agregado familiar procedeu-se à sua divisão por três faixas etárias: Cuidadores Jovens (com menos de 39 anos); Cuidadores de meia-idade (dos 40 aos 64 anos); Cuidadores Idosos (mais de 65 anos). Os resultados tiveram que ser analisados conforme o número de pessoas com quem a criança convive frequentemente fora do seu agregado familiar e, posteriormente, comparados entre as diferentes faixas etárias dos cuidadores.

Desta forma, verifica-se que esta variável não apresentou ter implicações a nível do desenvolvimento da linguagem nas componentes **semântica**, **morfossintática** e **fonológica** (p-value >0,05) (cf. anexo VI).

Podemos observar, então, que não foi possível notar diferenças no desenvolvimento entre crianças que convivem frequentemente com jovens, com indivíduos de meia-idade e/ou idosos. Seria de esperar algumas diferenças pois diversos estudos apontam que a língua é utilizada de forma diferente conforme as várias faixas etárias (os mais novos usam maioritariamente a variedade padrão do português e os mais velhos e menos escolarizados, seriam responsáveis por variantes linguísticas mais típicas da Madeira) (Bazenga, 2013) e, como todos os comportamentos partem da observação, assim como a linguagem, sabendo que esta parte da forma que é organizada pelo adulto (Skinner, 1957 *cit in* Papalia, Feldman & Olds, 2011; Vigotsky, 1993 *cit in* Papalia, Feldman & Olds, 2011). Porém, temos que ter em conta que quanto maior for a interação com os cuidadores, maior será estimulação a que a criança está submetida.

○ Variável *Problemas de comunicação*

No que diz respeito à presença de problemas de comunicação no agregado familiar, verificou-se que as crianças que se inserem num agregado familiar no qual haja problemas de comunicação, tendem a apresentar pontuações relativas à linguagem mais baixas face às restantes crianças, porém, esta diferença não se demonstra estatisticamente representativa (p-value >0,05).

Tabela 45. Medidas Descritivas da Pontuação Total da GOL-E por estrutura e presença de problemas de comunicação no agregado familiar da criança.

Problema de Comunicação	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo	
Estrutura Semântica	Não	129	28,23	6,07	11	39
	Sim	21	27,33	7,57	15	39
	Total	150	28,11	6,28	11	39
Estrutura Morfossintática	Não	129	36,05	7,79	10	49
	Sim	21	34,43	10,98	13	47
	Total	150	35,83	8,28	10	49
Estrutura Fonológica	Não	129	35,92	3,92	25	40
	Sim	21	35,10	5,13	20	40
	Total	150	35,81	4,10	20	40
Total – GOL-E	Não	129	100,21	16,57	53	127
	Sim	21	96,86	22,28	50	126
	Total	150	99,74	17,43	50	127

Teste T-Student p-value >0,05

Para além das diferenças não serem estatisticamente significativas, podemos apontar para o facto de que a pontuação das crianças com membros do agregado familiar que apresentam ou apresentaram problemas de comunicação têm sempre pontuações mais baixas dos que as outras. Tal pode advir da importância que o meio, a interação, a estimulação e, fundamentalmente, o modelo que é dado à criança ter consequências nas suas capacidades linguísticas, pois, tal como refere Skinner (1957 *cit in* Papalia, Feldman & Olds, 2011), todos os comportamentos, incluindo a linguagem, partem da observação.

O mesmo é observado para os indivíduos que não estão inseridos no agregado, mas que passam muito tempo com a criança, participando na sua educação. Ou seja, não se verificam diferenças estatisticamente significativas nas diferentes estruturas linguísticas que são avaliadas na GOL-E nas crianças que convivem frequentemente com indivíduos com alterações na linguagem (p-value >0,05). No entanto, as medidas descritivas sugerem que estas tendem a apresentar pontuações mais baixas face aos restantes.

Tabela 46. Medidas Descritivas da Pontuação Total da GOL-E por estrutura e *presença de problemas de comunicação fora do agregado familiar da criança.*

	Problemas de comunicação	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Estrutura Semântica	Não	47	29,32	6,06	11	39
	Sim	3	23,67	7,77	15	30
	Total	50	28,98	6,23	11	39
Estrutura Morfossintática	Não	47	37,30	7,87	14	47
	Sim	3	29,67	7,51	21	34
	Total	50	36,84	7,98	14	47
Estrutura Fonológica	Não	47	36,49	3,62	28	40
	Sim	3	33,00	3,61	30	37
	Total	50	36,28	3,68	28	40
Total – GOL-E	Não	47	103,11	16,33	60	125
	Sim	3	86,33	18,18	66	101
	Total	50	102,10	16,73	60	125

Teste T-Student p-value >0,05

Constata-se assim que os cuidadores informais, ou seja, aqueles que não fazem parte do agregado familiar, também poderão causar alguma influência no desenvolvimento da linguagem, tal ocorre com outros tipos de interação, já analisados ao longo deste estudo.

- Variável *estado civil dos pais.*

No que diz respeito ao *estado civil dos pais*, os dados foram analisados separadamente. Os resultados referentes às mães indicam não existirem diferenças estatisticamente significativas no desenvolvimento da linguagem mediante do estado civil da mãe da criança (p-value >0,05) (cf. anexo VII).

O mesmo é possível constatar no que diz respeito ao estado civil dos pais que estão inseridos no agregado familiar: não se verificam diferenças estatisticamente significativas, nesta variável (p-value >0,05) (cf. anexo VII).

Tanto para o pai como para a mãe, o estado civil parece não influenciar no desenvolvimento da linguagem, o que constitui um resultado de extrema importância, uma vez que esta variável, como a bibliografia ressalta, remete para as dificuldades que o divórcio pode acarretar, tendo em conta (i) a distância com o progenitor que não tem a custódia do filho, (ii) a entrada de novos membros na sua família, ambas situações que implica alterações na criança e, conseqüentemente, no seu processo de educação e aprendizagem.

Contudo, é importante referir, tal como nos estudos de Papalia, Feldman & Olds (2001), que a atmosfera que rodeia a criança é fulcral para o seu desenvolvimento, pois se esta for favorável, a sua adaptação tornar-se-á mais adequada, sendo que este fator, mais do que o estado civil dos pais, deve ser considerado mais preponderante no desenvolvimento das crianças. Caso contrário, se o ambiente não for favorável, observa-se pouca estimulação por parte dos cuidadores e, conseqüentemente, inibição do desenvolvimento (Goulart & Chiari, 2007).

CONCLUSÕES

Esta investigação procura analisar se o desenvolvimento da linguagem, mais especificamente do PE, língua materna, em crianças madeirenses se processa de modo similar ao observado em crianças do Continente, atendendo às características fonéticas e morfossintáticas da variedade falada do português na região da Madeira. Procura-se, então, verificar se as variantes não padrão em uso por falantes madeirenses poderiam ter alguma influência no desempenho das crianças madeirenses avaliadas, através da aplicação da GOL-E. Para além desta questão, e como fator diferencial em relação a outros estudos já realizados (tanto com a GOL-E como estudos regionais), consideram-se os fatores que poderão influenciar no desenvolvimento da linguagem, não nos limitando, assim, a verificar apenas as cotações de cada prova e as gerais, mas sim a compará-las com a versão validada da GOL-E. Destas duas questões orientadoras, que se cruzam com a avaliação da linguagem de crianças madeirenses em idade escolar, surgem diversas conclusões.

No que diz respeito à GOL-E, verificou-se que o desenvolvimento das capacidades linguísticas das crianças madeirenses, nas provas pertencentes a este instrumento de avaliação, segue praticamente a mesma curva percentilica que encontramos em crianças continentais. Em algumas provas, as crianças insulares obtiveram valores superiores e, noutras, inferiores. No entanto, não se considerou este facto significativo, uma vez que as pontuações se encontravam dentro da média nacional, atendendo ao desvio padrão. Assim, as diferenças numéricas encontradas não são estatisticamente significativas, pelo que é possível concluir, face aos dados obtidos, que o desenvolvimento da linguagem na Madeira segue os mesmos paradigmas do que os demonstrados em estudos realizados em Portugal Continental.

Este estudo permitiu ainda observar algumas diferenças qualitativas, como o recurso a variantes linguísticas pelas crianças, que diferem da norma, tais como a conjugação do verbo *ir* na 3ª pessoas do singular no presente do conjuntivo (“vaia”; “vá”; “vai”) e o uso do clítico *se* (“penteia-se”; “se penteia”; “pentear ele”). A conjugação deste verbo, neste tempo verbal, mostrou-se com uma variante bem marcada – a variante não padrão “vaia” foi a mais utilizada, por 70,8% das crianças, ao contrário da variante normativa “vá”, usada por apenas 22,5% das crianças inquiridas, tal como observamos no dia-a-dia dos madeirenses. Todavia, com o aumento da idade e da escolarida-

de, a conjugação correta, segundo a norma, aparece mais frequentemente (Variante “Vaia” utilizada por 70% da faixa A e por 52,2% da E; Norma padrão “Vá” utilizada por 20% da faixa A e por 43,5% da E). No que se refere à utilização do clítico *se*, observou-se a existência de algumas variantes, sendo que a mais utilizada foi a normativa, em enclíse (“penteia-se” – 64,7%), mas em grande quantidade também se verificou a próclise (“se penteia” – 33,3%). Para além destas variantes, notou-se ainda a ausência do clítico (“penteia”), e a substituição do mesmo pelo pronome “ele” (penteiar ele), sendo esta última muito utilizada na Madeira, essencialmente pelas pessoas com mais idade e menores habilitações literárias.

Relativamente à segunda questão, relacionada com os fatores que poderão influenciar o desenvolvimento da linguagem, tivemos vários resultados que vão ao encontro da revisão bibliográfica realizada.

Foi possível observar que fatores como a *idade*, as *habilitações literárias dos pais* que fazem parte do agregado familiar e o *número de membros* do mesmo são relevantes no desenvolvimento da linguagem. Quanto maior for a *idade* da criança e as *habilitações literárias* dos seus pais, melhores são os níveis de linguagem que poderão demonstrar. Já no que se refere ao *número de membros do agregado* ficou demonstrado que quantos mais membros o agregado possuir, maiores serão as dificuldades que a criança poderá demonstrar na linguagem. Estes fatores sobrepuseram-se ao do *ingresso na vida escolar*, à posição da escola no *ranking*, ao *rating* de acordo com a população da freguesia na qual a escola se insere e ao dos *anos de serviço dos Professores/Educadores*. No entanto, não podemos afirmar que estas variáveis não possuem qualquer implicação no desenvolvimento da linguagem.

Já relativamente às variáveis não ordinais pôde constatar-se que:

1. Quando comparados os valores das crianças inseridas em famílias nucleares com as de famílias alargadas, as primeiras indicaram maior conhecimento semântico, tal como sugeria a bibliografia;
2. Face à naturalidade do Professor, os alunos de Professores/Educadores naturais dos Açores demonstraram melhores resultados a nível lexical do que as crianças seguidas por Professores/Educadores da Madeira;

3. As crianças da escola mais urbana, localizada no centro do concelho do Funchal, manifestaram competências fonológicas superiores às crianças inseridas em escolas da periferia do mesmo concelho;
4. A idade dos cuidadores que não fazem parte do agregado familiar não se mostrou como um fator decisivo no desenvolvimento da linguagem, o que não estávamos à espera, visto que na região em causa observa-se diversos tipos de variações linguísticas, essencialmente a nível morfossintático, e mais marcantes nos idosos;
5. Os problemas de comunicação, tanto dentro como fora do agregado familiar, não se tornou uma variável estatisticamente significativa no desenvolvimento da linguagem. Porém, notou-se que todas as crianças que convivem com alguém, caracterizado por ter ou já ter tido problemas de comunicação, exibiram menores resultados a nível linguístico;
6. Por fim, quando confrontados os estados civis dos pais das crianças, constatou-se que este facto poderá não influenciar o desenvolvimento da linguagem. Podemos, assim, considerar que mais importante neste processo é a atmosfera a que a criança está submetida, fazendo, desta forma, com que ela consiga adaptar-se ou não às diversas situações.

Confirma-se, então, o que é retratado em toda a bibliografia, ou seja, que todo o ambiente que rodeia a criança, as vivências a que esta está submetida assim como a estimulação que é realizada pelos seus cuidadores servirão como modelo no seu desenvolvimento e, conseqüentemente, contribuirão para a uma melhor qualidade nas competências linguísticas.

No termo da investigação realizada, é possível, então responder às questões de investigação inicialmente delineadas:

- 1) “O desenvolvimento da linguagem (nos seus subsistemas) de crianças em idade escolar na RAM segue a mesma curva percentilica que as do Continente?”

Sim, uma vez que, para além de algumas oscilações nos resultados, com alguns a evidenciarem valores superiores e outros inferiores, todos seguem, tendo em conta o desvio padrão, a média proposta na validação da GOL-E.

- 2) “Quais os fatores que poderão influenciar o desenvolvimento da linguagem? e 3) “Quais os fatores que demonstram ter mais influencia na linguagem?”

Os fatores que poderão influenciar o desenvolvimento da linguagem são a *idade*, como seria espectável, as *habilitações literárias dos pais* que fazem parte do agregado familiar das crianças, o *tipo de família* na qual estas se inserem, a *naturalidade do Professor*, a *localização da escola* e os *problemas de comunicação dos cuidadores*. São estes os fatores que demonstram condicionar mais o processo de desenvolvimento da linguagem na amostra considerada, mas não podem ser excluídas, no entanto, a influência das outras variáveis consideradas, como o *ingresso na vida escolar*, a posição do *ranking* da escola, o *rating* de acordo com a população da freguesia da escola e *os anos de serviço do Professor/Educador*, e que apresentam valores percentuais inferiores.

Desta forma, podemos afirmar que os objetivos propostos para este estudo foram atingidos, uma vez que foi possível avaliar a linguagem de 150 crianças que frequentavam escolas do concelho do Funchal, entre os 5 anos e 7 meses e os 10 anos, através da GOL-E. Foi possível ainda verificar o desenvolvimento destas crianças, comparar os seus resultados com os obtidos na GOL-E em Portugal Continental (Sua-Kay & Santos, 2014) e confirmar que as características sociais, linguísticas e demográficas podem ter influência no desenvolvimento da linguagem.

Todavia, para além de termos sido capazes de atingir os objetivos propostos, não podemos descurar algumas limitações que, numa investigação futura poderão ser ultrapassadas, tais como:

- A amostra (150 crianças) ser reduzida, tendo em conta toda a população a nível escolar (entre os 5 anos e 7 meses aos 10 anos) na ilha da Madeira;
- As idades destas crianças limitarem-se às idades consideradas pela GOL-E;
- O estudo restringir-se ao concelho do Funchal e não abranger todas as escolas do referido concelho e outras localizadas nos outros concelhos da ilha da Madeira;

- As crianças terem sido selecionadas pelos Professores/Educadores;
- A grelha de avaliação utilizada avaliar apenas as componentes semântica, morfosintática e fonológica, considerando apenas pequenas partes das competências de cada uma das áreas, e não contemplando a componente pragmática.

Surgem assim ideias e conceitos para trabalhos futuros, novas perspectivas de investigação, tendo sempre em conta as limitações anteriormente suscitadas. Para confrontarmos-nos com um estudo mais elaborado, surge a necessidade de aumentar o número de crianças, englobando todos os concelhos da RAM e o máximo número de escolas possível, passando a ter uma amostra mais significativa, capaz de conduzir a conclusões mais empiricamente fundamentadas e passíveis de ser consideradas representativas da população de crianças madeirenses. Poder-se-á ainda realizar uma avaliação da linguagem mais pormenorizada do desenvolvimento da linguagem, complementando a avaliação das componentes em falta na GOL-E através de outras avaliações. Para além deste aspeto, deverá ser considerada uma análise mais detalhada das variáveis, como o funcionamento familiar e ambiente (casa e escola) que rodeia a criança, de forma a que esta observação seja mais abrangente. Desta forma, poder-se-á verificar com maior profundidade o desenvolvimento da linguagem na RAM e os fatores que o influenciam.

Este estudo tornou-se, então, numa investigação de real interesse nas várias vertentes propostas, nomeadamente na interface da Linguística Portuguesa/Terapia da Fala, abarcando ainda questões da Psicologia do desenvolvimento e outras relacionadas com a Sociolinguística, e considerando-o fulcral para um melhor entendimento do desenvolvimento infantil.

A nível dos Estudos Linguísticos, observa-se a existência e a relevância da variação linguística e dos aspetos linguísticos referentes à insularidade, sendo atestadas a ocorrência de variantes linguísticas desde muito cedo. Ao considerar a relevância de fatores sociais como as *habilitação dos pais*, esta investigação enriquece igualmente os estudos Sociolinguísticos realizados até então, escassos, no que se refere a crianças.

Já no que diz respeito à Terapia da Fala, o seu interesse situa-se no olhar crítico patente na análise da avaliação utilizada para a deteção do desenvolvimento da linguagem, tendo em conta o PE padrão, bem como dos diversos fatores que possam prejudi-

car este desenvolvimento. Deste ponto de vista e no âmbito da reabilitação com crianças com dificuldades de linguagem, os fatores postos em evidência neste trabalho deverão ser considerados de forma a garantir o sucesso terapêutico.

Deverá referir-se ainda que poderemos considerar estes resultados como sendo de referência para as diversas avaliações de linguagem realizadas por Terapeutas da Fala, uma vez que o desenvolvimento da linguagem na RAM acompanha o desenvolvimento da língua materna preconizada no Continente, tal como ficou demonstrado. Por fim, a nível da Psicologia, apresenta-se com interesse, devido às questões referentes ao meio envolvente da criança abordadas e que contribuem para o desenvolvimento da criança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, Vitor; Moreno, Ana; Ramos, Victoria; Quintana, Adelia; Espino, Olga (2003), Avaliação da linguagem – Teoria e prática do processo de avaliação do comportamento linguístico infantil, São Paulo: Livraria Santos Editora.
- Almeida e Costa, Magda (2010), A consciência sintáctica em crianças do 1º ciclo de escolaridade: construção e aplicação de uma tarefa de reconstituição, Tese de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa e Escola Superior de Saúde de Alcoitão.
- Alves, Dina; Castro, Ana; Correia, Susana (2010), «Consciência fonológica – dados sobre consciência fonémica, intrassilábica e silábica», XXV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística, Porto: APL, pp. 169-184.
- American Speech Language and Hearing Association [ASHA] (1982), «Language», Disponível em: <http://www.asha.org/docs/html/RP1982-00125.html>, [Consultado a: 26/09/2014].
- American Speech Language and Hearing Association [ASHA] (2009), «Guidelines for the Responsible Conduct of Research: Ethics and the Publication Process», Disponível em: <http://www.asha.org/Research/Ethics-in-Research/>, [Consultado a 15/03/2015].
- Andrada, Maria da Graça (1989), Risco Perinatal e Desenvolvimento da Linguagem na Criança, Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Medicina de Lisboa.
- Andrade, Adriana; Gil, Daniela; Schiefer, Ana; Pereira Liliana (2008), «Avaliação comportamental do processamento auditivo em indivíduos gagos», Pró-Fono Revista de Atualização Científica, 20(1), Barueri: Pró-Fono Departamento Editorial, pp. 43-48.
- Andrade, Catarina (2014), Crenças, perceção e atitudes linguísticas de falantes madeirenses, Tese de Mestrado, Universidade da Madeira.
- Andrade, Ernesto (1993), «Algumas particularidades do português falado no Funchal», Actas do 9º Encontro Nacional da APL, Lisboa: Colibri, pp.17-30.
- Barrera, Sylvia; Maluf, Maria (2003), «Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental», Psicologia: Reflexão e Crítica, 16 (3), pp. 491-502.

- Bazenga, Aline (2011), «Aspectos do português falado no Funchal e Variedades do Português», III SIMELP (Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa), China: Universidade de Macau, Agosto de 2011.
- Bazenga, Aline (2012), «Non-dominant Ter (to have) - Existential in Spoken EP of Funchal (Madeira Island)», II International Conference of WGNV – Exploring Linguistic Standards in Non-dominating varieties, Salamanca: Universidad de Salamanca, Julho de 2012.
- Bazenga, Aline (2012), «Variation in subject-verb agreement in an insular dialect of European Portuguese», Muhr, Rudolf (Ed.). Non-dominating Varieties of pluricentric Languages. Getting the Picture. In memory of Prof. Michael Clyne, Wien: Peter Lan, pp. 335-356.
- Bazenga, Aline (2013), «A relevância da variável *idade* no português falado no Arquipélago da Madeira», II Colóquio Olhares Sobre o Envelhecimento, Funchal: Universidade da Madeira.
- Bazenga, Aline (2014), «Variedade madeirense do Português: coesão, variantes e representações», Franco, José; Oliveira, José (coord.), Que saber{es} para o século XXI?, Lisboa: Esfera do Caos Editores.
- Bazenga, Aline (no prelo), «Langue et Identité des sociétés insulaires: l'exemple de l'île de Madère (dans l'Atlantique Lusophone)», Mémoire, Identité et Territoire. Rennes: ERIMIT/Presses Universitaires de Rennes.
- Bazenga, Aline, Rodrigues Vieira, Sílvia (2013), «Patterns Of Third Person Plural Verbal Agreement», Journal of Portuguese Linguistics, Vol. 12.2, pp. 7-50.
- Beukelman, David; Mirenda, Pat (2000), Augmentative and Alternative Communication: Management of Severe Communication disorders in Children and Adults, Pennsylvania: Paul H. Brookes Publication Co.
- Bonita, R.; Beaglehole, R; Kjellström, T. (2010), Epidemiologia Básica (2ª ed.), São Paulo: Santos Editora.
- Boone, Daniel; Plante, Elena (1994), Comunicação humana e seus distúrbios, Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, Ltda.
- Borelli, Viviane (2007). «É impossível não comunicar: reflexões sobre os fundamentos de uma nova comunicação», Revista Diálogos Possíveis, 2, Salvador: FSBA.

- Brandley, Lynette; Bryant, Peter (1983), «Categorising sounds and learning to read: a casual connection», *Nature*, 301, pp. 419-421.
- Cachapuz, Renata; Halpern Ricardo (2006), «A influência das variáveis ambientais no desenvolvimento da linguagem em uma amostra de crianças», *Revista da AM-RIGS*, 50 (4), Porto Alegre, pp. 292-301.
- Caniço, Hernâni; Bairrada, Pedro; Rodriguez, Esther; Carvalho, Armando (2010), *Novos Tipos de Família*, Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, Junho de 2010.
- Capovilla, Alessandra & Capovilla, Fernando (2002), «Intervenção em dificuldades de leitura e escrita com tratamento da consciência fonológica», Santos, Maria; Navas, Ana (Eds.), *Distúrbios de leitura e escrita*, São Paulo: Editora Manole, pp: 222-258.
- Capovilla, Alessandra; Capovilla, Fernando; Suiter, Ingrid (2004), «Processamento cognitivo em crianças com e sem dificuldades de leitura», *Psicologia em Estudo*, 9 (3), pp. 449-458.
- Carlisle, Joanne (2000), «Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: Impact on Reading», *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, pp. 169-190.
- Carrilho, Ernestina; Pereira, Sandra (2011), «Sobre a distribuição geográfica de construções sintáticas não-padrão em português europeu», *XXVI Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*, Lisboa: APL, pp. 125-139.
- Castelo, Adelina; Feitas, Maria João; Miguens, Fátima (2010), «Níveis de escolaridade e a capacidade de segmentação de palavras: o efeito da extensão de palavras na identificação de segmentos», *Avaliação da consciência linguística: aspectos fonológicos e sintáticos do Português*, Lisboa: Edições Colibri, pp. 119-144.
- Castro, São; Gomes, Inês (2000), *Dificuldades de aprendizagem da língua materna*, Lisboa: Universidade Aberta.
- Cavalheiro, Laura (2007), *A prevalência do desvio fonológico em crianças de 4 a 6 anos de escolas públicas municipais de Salvador*, Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria.

- Chambers, Jack (2003), «Sociolinguistic theory», Oxford: Blackwell.
- Chomsky, Noam (1957), *Syntactic Structures*, EUA: Mouton & Co.
- Cintra, Lindley (2008), «Os dialectos da ilha da Madeira no quadro dos dialectos galego-portugueses», Franco, José (org.), *Cultura Madeirense: Temas e Problemas*, Porto: Campo, das Letras – Editores S.A, pp. 95-107.
- Clark, Eve (2009), *First Language Acquisition (2ª Ed.)*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Coan, Márluce; Freitag, Raquel (2010), «Sociolinguística variacionista: Pressupostos Teórico-metodológicos e Propostas de Ensino», *Domínios de Linguagem, Revista Eletrónica de Linguística*, 4 (2).
- Correa, Jane (2005), «A avaliação da consciência morfosintática na criança», *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18 (1), pp. 91-97.
- Cruz, M^a Luísa; Saramago, João (1999) «Açores e Madeira: autonomia e coesão dialectais», Faria, Isabel (org.), Lindley Cintra: *Homenagem ao Homem, ao Mestre e ao Cidadão*, Lisboa: Cosmos, pp. 707-738.
- Cunha, Celso; Cintra, Lindley (2002), *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- Diário da República n.º 2 de 3 de Janeiro de 2001 – I Série – A, Convenção sobre o Direito do Homem e a Biomedicina.
- Diário da República n.º186 – I Série – A, Decreto lei n.º 320/99 de 11 de Agosto.
- Duarte, Inês (2001), «Uso da Língua e Criatividade», Fonseca, Fernanda; Duarte, Isabel; Figueiredo, Olívia (ed.), *A Linguística na Formação do Professor de Português*, Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto, pp. 107-123.
- Duarte, Inês (2008), *O Conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*, Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Ehri, Linnea (1975), «Word consciousness in readers and prereaders», *Journal of Educational Psychology*, 67, pp. 204-212.

- Entidade Reguladora da Saúde (2009), «Consentimento Informado – Relatório Final», Disponível em: <http://www.esscvp.eu/wordpress/wp-content/uploads/2015/06/ConsentimentoInformadoEntidadeReguladoradaSa%C3%BAde.pdf>, [Consultado a: 19/06/2015].
- Faria, Isabel (1996), «Linguagem verbal: aspectos biológicos e cognitivos», Faria, Isabel; Pedro, Emília; Duarte, Inês; Gouveia, Carlos (Orgs.), *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*, Lisboa: Editorial Caminho, pp. 35- 55.
- Fernandes, Eulália (1998), «Teoria de Aquisição da Linguagem», Goldfeld, Márcia, *Fundamentos em Fonoaudiologia – Linguagem*, Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, pp. 1-13.
- Ferreira, Carla (2004), *Percepções e atitudes linguísticas das variedades diatópicas de Portugal. Um contributo para a Dialectologia perceptual*, Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Ferreira, Carla (2009), «Percepções dialectais e atitudes linguísticas. O método da Dialectologia perceptual e as suas potencialidades», XXIV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística, Lisboa: APL, pp. 251-263.
- Figueiredo, Teresa (2010), *Registo de saúde electrónica na avaliação da linguagem em crianças*, Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro – Secção Autónoma de Ciências da Saúde, Aveiro.
- Fortin, Marie (2009), *Fundamentos e etapas do processo de investigação*, Loures: Lusociência.
- Franco, Maria; Reis, Maria João; Gil, Teresa (2003), *Comunicação, Linguagem e Fala. Perturbações específicas de linguagem em contexto escolar*, Lisboa: Ministério da Educação.
- Freitas, Maria João; Alves, Dina; Costa, Teresa (2007), *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica*, Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Frois, Catarina (2010), «Reflexões em torno do conceito de anonimato», *Análise Social*, XLV (194), pp. 165-177.
- Gombert, Jean-Emile (1990), *Le Développement métalinguistique*, Paris: PUF.

- Gomes-Pedro, João (2005), *Para um sentido de coerência na Criança*, Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Goulart, Bárbara; Chiari, Brasília (2006), «Prevalência de desordens de fala em escolares e factores associados», *Revista de Saúde Pública*, 41 (5), São Paulo: Pró-Fono Departamento Editorial, pp. 726-731.
- Harrison, Linda; McLeod, Sharynne (2010), «Risk and Protective Factors Associated With Speech and Language Impairment in a Nationally Representative Sample of 4 – to – 5 year-old Children», *Journal of Speech*, 53, Australia: Language and Hearing Research, pp. 508 – 529.
- Hart, Betty; Risley, Todd (1995), *Meaningful differences: in the everyday experience of Young American children*, Baltimore: Paulh brookes.
- Ingram, David (1989), *First Language Acquisition. Method, Description, and Explanation*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Instituto Nacional de Estatística, I.P. (Ed.) (2011), *Censos 2011 Resultados Definitivos, Região Autónoma da Madeira*, Lisboa.
- Jakubovicz, Regina (2002), *Atraso de Linguagem: diagnóstico pela média dos valores da frase (MVF)*, Rio de Janeiro: Revinter.
- Kristeva, Julia (1988), *História da linguagem*, Lisboa: Edições 70.
- Labov, William (1972), *Sociolinguistic Patterns*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Labov, William (1974), «Estágios na aquisição do Inglês Standard», Fonseca, Maria; Neves, Moema (orgs.), *Sociolinguística*, Rio de Janeiro: Eldorado, pp. 49-85.
- Labov, William (1981), «What can be learned about change in progress from synchrony descriptions», Sankoff, David; Cedergren, Henrietta (ed.), *Variation Omnibus*. Carbondale, Edmonton: Linguistic Research, pp.177-199.
- Labov, William (1982), «Building on Empirical Foundations», Winfred, Lehmann; Malkiel, Yakov (ed.), *Perspectives on Historical Linguistics*, Amsterdam: John Benjamins, pp. 17-92.
- Labov, William (1994), *Principles of Linguistic Change*, Oxford/Cambridge: Blackwell.

- Labov, William (2007), «Sociolinguística: uma entrevista com William Labov», Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL, 5 (9), Disponível em www.revel.inf.br, [Consultado a: 28/02/2015].
- Lana, Lígia (2008), «Gregory Bateson e o processo comunicativo», Em Questão, 14 (2), Porto Alegre, pp. 235 -245.
- Lemay, Michel (2006), Que tem a família para oferecer à criança?, Lisboa: Climepsi Editores.
- Lieven, Elena (2008), «Building Language Competence in First Language Acquisition», European Review, 16 (4), pp. 445-456.
- Lima, Ana Beatriz; Bhering, Eliana (2006), «Um Estudo sobre Creches como ambiente de desenvolvimento», Cadernos de Pesquisa, 36 (129), pp. 573-596.
- Littlejohn, Stephen; Foss, Karen (2011), Teories of Human Communication, EUA: Tenth Edition.
- Loch, Jussara (S.D.), Confidencialidade: natureza, características e limitações no contexto da relação clínica, Dissertação de Mestrado, Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul.
- Lopes, Maria (2010), Aprendizagem Inicial da Leitura e da Escrita e Níveis de Stress Escolar Infantil, Portugal: Psicossoma.
- Lorandi, Aline (2013), «Aquisição da variação: a interface entre a aquisição da linguagem e variação linguística», ALFA, 57 (1), pp. 133-162.
- Maluf, Maria (1992), II Seminário Multidisciplinar de Alfabetização: Anais, São Paulo: Universidade Católica de São Paulo.
- Marques, Ana (2010), Capacidade de Linguagem de Crianças Pré-termo entre os 3 e 4 anos de idade, Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa e Escola Superior de Saúde do Alcoitão.
- Mateus, Maria Helena; Cerdeira, Esperança (2007), Norma e Variação, Lisboa: Editorial Caminho.
- Mollica, Cecília (2003), «Fundamentação teórica: conceituação e delimitação», Mollica, Cecília; Braga, Maria Luiza (orgs.), Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação, São Paulo: Contexto, pp. 9-14.

- Mota, Márcia; Guimarães, Sílvia; Conti, Carolina; Linhares, Tiago; Rezende, Leonice; Amorin, Sílvia; Coelho, Livia; Badaró, Auxiliatrice; Gumier, Andressa (2013), «Diferenças entre o Desenvolvimento da Morfologia Derivacional e Flexional no Português Brasileiro no Ensino Fundamental», *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26 (4), pp. 730-734.
- Mousinho, Renata; Schmid, Evelin; Pereira, Juliana; Lyra, Luciana; Mendes, Luciana; Nóbrega, Vanessa (2008), «Aquisição e desenvolvimento da linguagem: dificuldades que podem surgir neste percurso», *Revista psicopedagógica*, 25 (78), pp. 297-306.
- Owens, Robert (2008), *Language development: An introduction* (7ª edição), EUA: Pearson Education.
- Pagliatin Karina; Brancalioni, Ana Rita; Keske-Soares, Márcia; Souza, Ana Paula (2011), «Relação entre gravidade do desvio fonológico e fatores familiares», *Revista CEFAC*, 13 (3), São Paulo: Instituto CEFAC, pp. 414-427.
- Papalia, Daine; Feldman, Ruth; Olds Sally (2001), *O Mundo da Criança*, São Paulo: Editora Mcgraw-Hill.
- Peixoto, Vânia (2007), *Perturbações da Comunicação*, Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.
- Puyuelo, Miguel; Rondal, Jean-Adolphe (2005), *Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje: Aspectos evolutivos y patología en el niño y el adulto*, Barcelona: Masson, S.A.
- Puyuelo, Miguel; Rondal, Jean-Adolphe (2007), *Manual de desenvolvimento e alterações da linguagem da criança e adulto*, Porto Alegre: Artmed.
- Rego, Lúcia (1995), «Diferenças individuais na aprendizagem inicial da leitura: papel desempenhado por fatores metalinguísticos», *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 11, pp. 51-60.
- Rezende, Magda; Costa, Priscila; Pontes, Patrícia (2005), «Triagem de desenvolvimento neuropsicomotor em instituições de educação infantil segundo o Teste de Denver II», *Escola Anna Nery – Revista de Enfermagem*, 9 (3), pp. 348-355.

- Rigolet, Sylviane (1998), *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem: Linhas de Orientação para Crianças até aos 6 anos*, Porto: Porto Editora.
- Rigolet, Sylviane (2000), *Os Três P – Precoce, Progressivo, Positivo – Comunicação e Linguagem para uma pela Expressa*, Porto: Porto Editora.
- Roberts, Julie (2002), «Child Language Variation», Chambers, J. K.; Schilling-Estes, Natalie; Trudgill, Peter (ed.), *Handbook of language variation & change*, Oxford: Blackwell.
- Rombert, Joana (2013), *O gato comeu-te a língua?*, Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Rosa, João Manuel (2003), *Morphological awareness and spelling development*, PhD Thesis, UK: Oxford Brookes University, UK.
- Rosengren, Karl (2000), *Communication: an introduction*, London: Sage Publications, Lda.
- Sanclemente, Miguel; Rondal, Jean-Adolphe; Wiig, Elisabeth; Busquets, Antonia; Giné, Climent (2000), *Evaluación del lenguaje*, Barcelona: Elsevier Masson.
- Scopel, Ramilla; Souza, Valquiria; Lemos, Stela (2012), «A influência do ambiente familiar e escolar na aquisição e no desenvolvimento da linguagem: revisão da literatura», *Revista CEFAC*, 14 (4), pp. 732-741.
- Segura, Luísa (2003) «Variação dialectal no território português: conexões com o português do Brasil», Brandão, Sílvia; Mota, M. Antónia (orgs.), *Análise Contrastiva de Variedades do Português. Primeiros Estudos*, Rio de Janeiro: In-Fólio, pp.181-196.
- Silva, Ana (2003), *Até à descoberta do princípio alfabético*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, Lúcia; Brasil, Virgínia; Guimarães, Heloísa; Savonitti, Betariz; Silva, Maria (2000), «Comunicação Não-Verbal: Reflexões acerca da Linguagem Corporal», *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 8, Ribeirão Preto, pp. 52-58.
- Sim-Sim, Inês (1998), *Desenvolvimento da Linguagem*, Lisboa: Universidade Aberta.

- Sim-Sim, Inês (2006), «Avaliação da Linguagem Oral: Um contributo para o conhecimento para o conhecimento linguístico das crianças portuguesas», Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, Inês; Silva, Ana Cristina; Nunes, Clarisse (2008), «Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Texto de Apoio para Educadores de Infância», Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Smith, Jennifer; Durham, Mercedes; Fortune, Liane (2007). «“Mam, my trousers is fa’in doon!”: community, caregiver, and child in the acquisition of variation in a Scottish dialect», *Language Variation and Change*, 19, pp. 63-99.
- Stevens, Joseph; Duffield, Barbara (1986), «Age and parenting skill among black woman in poverty», *Early childhood Research Quaterly*, 1 (3), pp. 221-235.
- Sua-Kay, Eillen; Santos, Maria Emília (2014), «Grelha de Observação da Linguagem, Nível Escolar» (2ª Ed.), Lisboa: Oficina Didáctica.
- Tarallo, Fernando (1986), «A Pesquisa Sociolinguística», São Paulo: Ática.
- Tunmer, William; Bowey, Judith (1984), «Metalinguistic awareness and reading acquisition», Tunmer, William; Pratt, Christopher; Herriman, Michael (eds), *Metalinguistic awareness in children*, Berlin: Springer-Verlag.
- Tunmer, William; Herriman, Michael; Nesdale, Andrew (1988), «Metalinguistic abilities and beginning Reading», *Reading Research Quarterly*, 23, pp. 134-158.
- UNESCO (2006). «Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos», Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO.
- Vianna, Juliana (2011), «Semelhanças e diferenças na implementação de *a gente* em variedades do português», Dissertação de Doutoramento, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Villalva, Alina (1994), «Estrutura Morfológicas, Unidades e Hierarquias nas Palavras do Português», Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Vitto, Márcia; Feres, Maria (2005), «Distúrbios da Comunicação Oral em Crianças», *Medicina*, 38 (3/4), Ribeirão Preto, pp. 229-234.

- Weinreich, Uriel; Labov, William; Herzog, Marvin. (1968), «Empirical Foundations for Theory of Language Change», Lehmann, Paul; Malkiel, Yakov (eds.), Directions for Historical Linguistics. Austin: University of Texas Press, pp. 95-188.
- Wertzner, Haydée (2003), «Distúrbio Fonológico», Limongi, Suely, Linguagem: desenvolvimento normal, alterações e distúrbios. São Paulo: Guanabara Koogan, pp.33-47.
- WORLD MEDICAL ASSOCIATION (2008). « DECLARATION OF HELSINKI Ethical Principles for Medical Research Involving Human Subjects», 59th WMA General Assembly, Seoul, Republic of Korea.
- Xavier, Maria Francisca; Mateus, Maria Helena (org.), «Dicionário de termos linguísticos», Instituto de Linguística Teórica e Computacional e da Associação Portuguesa de Linguística, vol.1 e 2,. Lisboa, Edições Cosmos, 1990 e 1992. Edição eletrónica disponível em: <http://www.portaldalinguaportuguesa.org/?action=terminology>.

ANEXOS

ANEXO I

PROJECTO DE DISSERTAÇÃO

DATA: JULHO DE 2014

PLANO DE TRABALHO

1. IDENTIFICAÇÃO

NOME DO MESTRANDO	MARCO ANTÓNIO FRANCO TEIXEIRA AVEIRO
NOME DOS DOCENTES	A. PROF. DOUTORA ALINE MARIA PINGUINHA FRANÇA BAZENGA (ORIENTADORA) B. MESTRE ANA ISABEL BRANCO MARQUES (CO-ORIENTADORA)

2. TÍTULO DO TRABALHO

TEMA	CAPACIDADES LINGÜÍSTICAS EM CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR (5 ANOS E 7 MESES – 10 ANOS) NO CONCELHO DO FUNCHAL
------	---

3. JUSTIFICAÇÃO E PERTINÊNCIA DO ESTUDO

O estudo procura articular conhecimentos e competências adquiridas na formação de Terapia da fala e na área científica de Linguística da componente curricular do Mestrado em Estudos Linguísticos e Culturais.

Parte-se, assim, para este projeto de investigação, tendo por referência os vários estudos empíricos realizados sobre a variedade do português em uso na ilha da Madeira. A análise destes trabalhos (Bazenga, 2013, entre outros) permite observar uma situação linguística insular caracterizada por muita variação, a nível fonético e lexical, mas também no domínio da morfossintaxe e da semântica, relativamente a outras variedades do Português Europeu, geográficas, sociais e padrão. Da compreensão deste fenómeno resulta a possibilidade de o relacionar com a prática profissional (terapia da fala). De facto, ao trabalhar diariamente com a aquisição e o desenvolvimento da linguagem, tem-se vindo a questionar se a aquisição da primeira língua ocorreria na Madeira de maneira idêntica à preconizada por diversos estudos realizados em Portugal continental sobre validações de avaliações formais, nomeadamente o de Sua Kay e Santos (2014).

Da reflexão sobre a conjugação das duas vertentes acima referidas, surgem, assim, algumas questões de partida:

- (i) Como se encontram as habilidades linguísticas das crianças em idade escolar?
- (ii) O desenvolvimento da linguagem (nos seus diferentes subsistemas) na Madeira segue as mesmas etapas que no Continente?

(iii) Quais os fatores que podem influenciar esta aquisição? E quais os de maior relevância?

Neste sentido, pareceu muito pertinente estudar a população madeirense, a residir no Funchal, com idade escolar (entre os 5 anos e 7 meses e os 10 anos), com o objetivo de responder a estas questões, tornando-se num estudo com interesse, não só a nível académico, no que diz respeito às diversas interfaces linguística /terapia da fala, como também, nas vertentes familiar, profissional e social, para a população que lida diariamente com desenvolvimento infantil.

4. OBJETIVOS

- Avaliar a linguagem de 150 crianças, residentes no concelho do Funchal, entre os 5 anos e 7 meses e os 10 anos, através da Grelha de Observação da Linguagem a nível escolar (GOL-E);
- Verificar a aquisição e o desenvolvimento da linguagem em crianças em idade escolar no concelho do Funchal;
- Verificar se características sociais, linguísticas e demográficas podem ter influência na aquisição e no desenvolvimento da linguagem;
- Confrontar os resultados obtidos com os da Grelha de Observação da Linguagem a nível escolar (GOL-E), que representam Portugal Continental (Sua Kay & Santos, 2014).

5. METODOLOGIA

Pretende-se realizar um enquadramento teórico capaz de sustentar e justificar as escolhas para a seleção da amostra, variáveis e fatores de exclusão, tornando possível a compreensão de todo o estudo, englobando a linguagem, a sua aquisição e desenvolvimento, fatores de risco e, ainda, a consideração das particularidades linguísticas da variedade madeirense do português e as suas diferenças em relação à variedade padrão.

Utilizar-se-á a *Grelha de Observação da Linguagem, nível escolar* (GOL-E), para a componente empírica. Esta avaliação destina-se a crianças entre os 5 anos e sete meses e os 10 anos e, tem o intuito de identificar possíveis perturbações de linguagem. Observa três estruturas linguísticas: Semântica (definição de palavras, nomeação de classes e opostos); Morfossintaxe (reconhecimento de frases agramaticais, coordenação e subordinação de frases, ordem de palavras na frase, derivação de palavras); Fonologia (dis-

criminação de pares de palavras, discriminação de pseudo-palavras, identificação de palavras que rimam, segmentação silábica).

Para tal, pretende-se configurar uma amostra de 150 crianças, dos cinco anos e sete meses aos dez anos de idade (compreendendo a distribuição que se encontra na Tabela 1), a frequentar escolas públicas do primeiro ciclo do concelho do Funchal, nas freguesias com maior população em idade escolar, segundo os Censos de 2011.

Tabela 1. Distribuição da amostra relativamente à idade e ao género

Faixa Etária	Raparigas	Rapazes	Totais
A- 5A7M – 6A	15	15	30
B- 6A1M – 7A	15	15	30
C- 7A1M – 8A	15	15	30
D- 8A1M – 9A	15	15	30
E- 9A1M – 10A	15	15	30
Totais	75	75	150

Serão excluídas da amostra crianças com quaisquer perturbações de natureza sensorial, motora ou mental e que frequentem ou tenham frequentado consultas de terapia da fala, de forma a não interferir nos resultados do normal desenvolvimento da linguagem. Considera-se ainda como fator de exclusão o local de nascimento, ou seja, excluir-se-ão as crianças não nascidas na RAM, assim como os seus pais/cuidadores.

Pretende-se analisar os resultados obtidos, tendo em conta as seguintes variáveis: idade; género; localidade; habilitações literárias dos pais/cuidadores; naturalidade da professora; ingresso no ambiente escolar (creche, jardim de infância, pré-escola).

O estudo permitirá, deste modo, a comparação da aquisição e do desenvolvimento da linguagem no concelho do Funchal com os dados padrão já obtidos na avaliação supra-mencionada.

6. ESTRUTURA DO TRABALHO

1. Introdução
2. Revisão da literatura
 - 2.1. O Português da ilha da Madeira
 - 2.2. Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem

- 2.3. Relação entre linguística e a terapia da fala
3. Metodologia
4. Resultados
5. Discussão de resultados
6. Conclusão

7. CRONOGRAMA

- **Setembro – Dezembro:** Realização das avaliações/ Leitura da bibliografia.
- **Janeiro – Fevereiro:** Análise estatística dos resultados.
- **Março – Abril:** Redação da tese.
- **Mai - Junho:** Revisão da tese.
- **Julho:** Entrega da tese.

8. FONTES REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, V., Moreno, A., Ramos, V., Quintana, A. & Espino, O. (2003). *Avaliação da linguagem – Teoria e prática do processo de avaliação do comportamento linguístico infantil* (M. Pedro, Trad.). São Paulo: Livraria Santos Editora.
- Ayoun, D. (2003). *Parameter Setting in Language Acquisition*. London: Continuum.
- Barreira, S. & Maluf, M. (2003). Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. *Psicol Reflex Crit*, 16 (3), 491-502.
- Bavin, E. L. (2009). *The Cambridge handbook of child language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bazenga, A. (2012). Variation in subject-verb agreement in an insular dialect of European Portuguese. In R. Muhr (Ed.). *Non-dominating Varieties of pluricentric Languages. Getting the Picture. In memory of Prof. Michael Clyne* (335-356). Wien: Peter Lang.
- Bazenga, A. (no prelo). Langue et Identité des sociétés insulaires: l'exemple de l'île de Madère (dans l'Atlantique Lusophone). In *Mémoire, Identité et Territoire*. Rennes: ERIMIT/Presses Universitaires de Rennes.
- Bazenga, A. (no prelo). Variedade Madeirense do Português no projeto Dicionário Enciclopédico da Madeira. In J. E. Franco (Coord.). *História, Cultura e Ciência*

na/da Madeira. *Que saber(es) para o século XXI?*. Lisboa: CLEPUL/APCA.

- Bazenga, A. (2011). Aspectos do português falado no Funchal e Variedades do Português. In *III SIMELP (Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa)*, Universidade de Macau, China, Agosto de 2011.
- Bazenga, A. & Rodrigues Vieira, S. (2013). Patterns Of Third Person Plural Verbal Agreement. *Journal of Portuguese Linguistics*, Vol.12.2, 7-50.
- Bazenga, A. (2012). Non-dominant Ter (to have) - Existential in Spoken EP of Funchal (Madeira Island). In *II International Conference of WGNV – Exploring Linguistic Standards in Non-dominating varieties*, Universidad de Salamanca, Salamanca, Espanha, Julho de 2012.
- Bloom, P. (2002). *How children learn the meanings of words*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Brenner, G. & Slater, A. (Ed.) (2004). *Theories of infant development*. Malden: Blackwell Publishing.
- Brown, K. (Ed.) (2005). *Encyclopedia of language and linguistics* (2^a ed). Oxford: Elsevier.
- Carrilho, E. & Pereira, S. (2011). Sobre a distribuição geográfica de construções sintáticas não-padrão em português europeu. In *XXVI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, Lisboa (pp. 125 – 139).
- Castro, S. & Gomes, I. (2000). *Dificuldades de aprendizagem da língua materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Chomsky, N., A. Belletti, & Rizzi, L. (2002). *On nature and language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Cintra, L. (1973). Nova proposta de classificação dos dialectos galego-portugueses. In *Boletim de Filologia Tomo XXII* (pp. 81 – 116). Lisboa: Centro de Estudos Filológicos.
- Clark, E. V. (2009). *First language acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Clark, H. (1992). *The lexicon in acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Cruz, M. & Saramago, J. (1999). Açores e Madeira: autonomia e coesão dialectais. In I. H. Faria (Org.), *Lindley Cintra: Homenagem ao Homem, ao Mestre e ao Cidadão* (pp. 707- 738). Lisboa: Edições Cosmos.

- Faria, I., E. Ribeiro Pedro, I. Duarte & C. Gouveia (Eds.) *Introdução à linguística geral e portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- Fromkin, V. & Rodman, R. (1993). *Introdução à linguagem*. Coimbra: Editora Almedina.
- Guasti, M. T. (2002). *Language acquisition: The growth of grammar*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Ingram, D. (1989). *First language acquisition: Method, description and explanation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Instituto Nacional de Estatística, I.P. (Ed.) (2011). *Censos 2011 Resultados Definitivos, Região Autónoma da Madeira*. Lisboa.
- Jakubovicz, R. (2002). *Atraso de Linguagem: diagnóstico pela média de valores da frase (MVF)*. Rio de Janeiro: Revinter.
- Johnson, M. (Ed.), (2002). *Brain development and Cognition*. Oxford: Oxford University Press.
- Karmiloff, K. & Karmiloff-Smith, A. (2002). *Pathways to Language: From Fetus to Adolescent (The Developing Child)*. Harvard: Harvard University Press.
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES project: tools for analyzing talk* (3ª ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mateus, M. & Xavier, M. (1992). *Dicionário de termos linguísticos – Volume II*. Lisboa: Cosmos.
- McLaughlin, S. (1998). *Introduction to language development*. London: Singular House.
- O'Grady, W. (1997). *Syntactic development*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Owens, R. (2008). *Language development: An introduction* (7ª ed.). Estados Unidos da América: Pearson Education.
- Pinker, S. (no prelo). Language acquisition. In: L. R. Gleitman, M. Liberman & D. N. Osherson (Eds.) *An invitation to cognitive science. Volume 1: Language* (2ª ed.). Cambridge, MA: MIT Press.
- Rigolet, S. (2000). *Os Três P – Precoce, Progressivo, Positivo – Comunicação e Linguagem para uma pela Expressa*. Porto: Porto Editora, Lda.
- Rombert, J. (2013). *O gato comeu-te a língua? Estratégias, técnicas e conselhos para pais e educadores ajudarem as crianças no desenvolvimento da fala, lingua-*

gem, da leitura e da escrita. Lisboa: A Esfera dos Livros.

- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem.* Lisboa: Universidade Aberta.
- Sua Kay, E. & Santos, M. (2014). *Grelha de Observação da Linguagem - Nível Escolar – GOL-E* (2ª ed.). Lisboa: Oficina Didáctica.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language. A usage-based theory of language acquisition.* Cambridge: Harvard University Press.
- Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition.* Cambridge: Harvard University Press.
- Tomasello, M. & Bates, E. (Eds.), (2001). *Language development. The essential readings.* Malden: Blackwell.

ANEXO II

**AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA REGIONAL DA EDUCAÇÃO E RECURSOS
HUMANOS**

OFÍCIO 2.472



REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA
GOVERNO REGIONAL

SECRETARIA REGIONAL DA EDUCAÇÃO E RECURSOS HUMANOS
DIREÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO

Direção Regional de Educação
GGAD

SAÍDA	PROCESSO(S)	DATA
Of: 2.472	5.68.0.0	27-10-2014

Exmo. Senhor
Marco Aveiro

ASSUNTO: **Autorização para aplicação de instrumentos de investigação**

Na sequência da vossa solicitação, de 27/10/2014, e por despacho do Exmo. Senhor Diretor Regional de Educação, de 27/10/2014, informa-se V. Exa. de que está autorizado a aplicar os instrumentos de investigação no âmbito do Mestrado em Estudos Linguísticos, promovido pela Universidade da Madeira, sob a condição da declaração de consentimento livre, informado e esclarecido dos encarregados de educação dos alunos.

Mais se informa que, para efeitos da aplicação do estudo nas escolas EB1/PE do concelho do Funchal, deverá proceder aos contactos com as direções das escolas para articular os necessários procedimentos.

Com os melhores cumprimentos.

O Diretor de Serviços de Investigação,
Formação e Inovação Educacional

(Bernardo Lage Valério)

Na resposta indicar a «Nossa referência». Em cada ofício tratar só de um assunto.

BV/MJM

ANEXO III

CONSENTIMIENTO INFORMADO



Assunto: Pedido de autorização

Exm^o Encarregado de Educação,

Marco António Franco Teixeira Aveiro, aluno do mestrado de Estudos Linguísticos e Culturais da Universidade da Madeira, vem por este meio solicitar autorização para proceder à recolha de junto do vosso educando. No âmbito da elaboração da sua Dissertação de Mestrado, sob orientação da Prof. Doutora Aline Bazenga e da Mestre Ana Marques, está a proceder-se à recolha de dados junto de crianças entre os 5 anos e 7 meses e os 10 anos de idade.

O nosso estudo, cujo tema é a "CAPACIDADES LINGUÍSTICAS EM CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR (5 ANOS E 7 MESES – 10 ANOS) NO CONCELHO DO FUNCHAL", pretende a observar e avaliar o desenvolvimento da linguagem em crianças destas faixas etárias, através da *Grelha de Observação da Linguagem, nível escolar (GOL-E)*, e comparar os resultados com os dados já obtidos na aplicação desta grelha em Portugal Continental.

Neste sentido já foi obtido consentimento da escola _____.

O estudo implica a avaliação de cada criança através da realização de tarefas propostas pela (GOL-E) , realizada uma única vez na própria escola, com uma duração de 30 minutos, devendo ocorrer no período decorrente entre _____ e _____.

Os dados a obter destinam-se apenas a fins académicos e científicos. Sendo confidenciais, as crianças nunca serão identificadas.

Caso concorde, agradeço que preencha o destacável em baixo e o entregue ao professor titular da turma.

Grato pela disponibilidade, Com os melhores cumprimentos,

(Marco António Franco Teixeira Aveiro)

DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, Encarregado de Educação do aluno _____, declaro que autorizo o meu educando a participar no estudo "Capacidades linguísticas em crianças em idade escolar (5 anos e 7 meses – 10 anos) no concelho do Funchal", em curso na escola que frequenta.

____ / ____ / _____
(Assinatura)

ANEXO IV

QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DO MEIO SÓCIOPROFISSIONAL

QUESTIONÁRIO

Caraterização do meio sócio-profissional

Dados pessoais:

Nome: _____ Género: M F

Data de Nascimento: ____/____/____ Idade: ____anos/ ____meses

Local de nascimento: _____

Naturalidade: _____ Residência (freguesia): _____

Escola: _____ Escolaridade: _____

Professora: _____

Naturalidade da Professora: _____ Ano de início de funções: _____

Agregado familiar:

Número de pessoas que compõe o agregado familiar: _____

Parentesco	Idade	Estado Civil	Naturalidade	Residência (freguesia)	Profissão	Habilitações Literárias

A criança costuma passar muito tempo com outras pessoas, que não estão incluídas no agregado familiar? Sim Não

Se sim, preencha a seguinte tabela:

Parentesco	Idade	Estado Civil	Naturalidade	Residência (freguesia)	Profissão	Habilitações Literárias

Alguma das pessoas, anteriormente referidas nas tabelas, apresenta ou apresentou algum problema de comunicação? Sim Não

Se não, pode passar para o preenchimento dos antecedentes.

Se sim, preencha a tabela de seguida, colocando o nome da pessoa a que se refere e, colocando um “X” no problema de comunicação.

Quem?	Falou tarde	Gaguez	Troca de sons na fala	Alterações na linguagem	Perda auditiva	Problemas de voz

Caso presente/apresentou outro problema, qual? _____

Antecedentes:

A criança demonstra ou demonstrou algum défice a nível:

Da linguagem Sensorial Motor Mental

Idade da criança ao ingressar na vida escolar: _____

Faça um “X” atendendo ao que a criança frequentou:

Berçário Creche Jardim de Infância Pré-escola 1º Ciclo

A criança já foi acompanhado pela Terapia da Fala? Sim Não

Se sim:

Qual foi o motivo? _____

Onde frequentou? _____

Com que Terapeuta? _____

Com que idade? _____

Durante quanto tempo? _____

Obrigado pela sua participação!

ANEXO V

**FOLHA DE REGISTO DA GRELHA DE AVALIAÇÃO DA LINGUAGEM,
NÍVEL ESCOLAR (GOL-E)**

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DA LINGUAGEM

NÍVEL ESCOLAR (GOL-E)

Nome: _____

Data: ___/___/___ Data de Nascimento: ___/___/___ Idade ____; ____

Escola: _____ Escolaridade: _____

Avaliador: _____

PONTUAÇÃO:

		Valor esperado para a idade
Estrutura Semântica	_____	_____ ± _____
Estrutura Morfossintática	_____	_____ ± _____
Estrutura Fonológica	_____	_____ ± _____
TOTAL :	_____	_____ ± _____
PERCENTIL:	P _____	

I – ESTRUTURA SEMÂNTICA

1. Definição de palavras		
Instruções: Perguntar <i>O que é uma banana?</i> Se a criança não responder, perguntar <i>Para que serve?</i> Se a criança não responder de novo ou responder mal, deve dizer-se <i>A banana é um fruto e serve para comer.</i>		
	Respostas	Cotação 2 - 1 - 0
1. Livro		
2. Rosa		
3. Sandália		
4. Sardinha		
5. Berlinde		
6. Simpático		
7. Submarino		
8. Arquiteto		
9. Curioso		
10. Valente		
	Total	

2. Nomeação de classes		
Instruções: Dizer à criança <i>A bola, a boneca e os berlindes são...brinquedos. E agora ouve e diz-me...</i>		
	Respostas	Cotação 1 - 0
1. O morango, a laranja e a pera são...		
2. A rosa, o cravo e o malmequer são...		
3. O chocolate, o pudim e o rebuçado são...		
4. O cão, o leão, o peixe e a formiga são...		
5. As calças, a saia, a camisa e a gravata são...		
6. Portugal, Espanha e França são...		
7. O carro, a bicicleta e o comboio são...		
8. O alicate, o martelo e a chave de fendas são...		
9. A natação, o futebol e o golfe são...		
10. A cenoura, a batata e o tomate são...		
Total		

3. Opostos		
Instruções: Dizer <i>O contrário de grande é pequeno. E o contrário de...?</i>		
	Respostas	Cotação 1 - 0
1. Noite		
2. Alto		
3. Claro		
4. Longe		
5. Fácil		
6. Grosso		
7. Doce		
8. Largo		
9. Mole		
10. Seco		
Total		

TOTAL DA ESTRUTURA SEMÂNTICA

II - ESTRUTURA MORFOSSINTÁTICA

1. Reconhecimento de frases agramaticais

Instruções: *Ouve e diz-me se a frase está correta. Assim, por exemplo: **A** carro é grande, está mal, deveria ser **O** carro é grande.*

	Respostas	Cotação 2 - 1 - 0
1. Eu levo a bola a Maria		
2. Ele comeu duas banana		
3. O Luís pôs o livro a mesa		
4. O pai quer que a Ana vai dormir		
5. A mãe vai João à loja		
6. A Maria é minha primo		
7. Eu vou-me embora parar de chover		
8. Ele se penteia -se sozinho		
9. O livro está na mesa é meu		
10. Amanhã fui ver um filme		
	Total	

2. Coordenação e subordinação de frases

Instruções: *Eu vou dizer duas frases e tu vais juntá-las para formar uma frase só. Assim, eu comi um bolo, eu comi um gelado, pode dizer-se: Eu comi um bolo e um gelado.*

	Respostas	Cotação 1 - 0
1. O João caiu. Fez uma ferida		
2. O Rui adoeceu. A mãe levou-o ao hospital		
3. O menino foi passear. O pai foi passear		
4. Eu tenho um carro. Eu tenho uma bola		
5. A Ana comeu um bolo. O Zé comeu um bolo		

(Pedir à criança para não usar “e”)		
6. A chávena caiu. A chávena não se partiu		
(Se necessário relembrar que não deve usar “e”)		
7. São horas de dormir. O bebé vai para a cama		
8. A Paula tem um gato. O gato come peixe		
9. O rapaz põe um chapéu. O sol está muito quente		
10. O Nuno quer comprar uma bola. A bola é muito cara		
	Total	

3. Ordem de palavras na frase		
Instruções: <i>Ouve as palavras que eu digo e faz uma frase correta. Assim: O/a ... (nome da criança) sou. Deve ser: Eu sou o/a... (nome da criança).</i>		
	Respostas	Cotação 1 - 0
1. chora bebé o		
2. menino o bolo o come		
3. depressa carro o anda		
4. partiu caneta a minha ele		
5. olha a menina o para livro		
6. casa onde a é		
7. rapaz o cantou		
8. bolo o come		
9. anos tens quantos		
10. vou cinema ao amanhã		
	Total	

4. Derivação de palavras

Instruções: *Ouve o que eu digo e acaba a frase. Assim, a senhora que vende flores é uma flo.....*

	Respostas	Cotação 1 - 0
1. O homem que pinta é um pin...		
2. Uma árvore que dá peras é uma pe...		
3. Uma casa pequena é uma ca...		
4. Um rapaz que gosta de comer muito é um co...		
5. Uma pessoa que sonha muito é uma so...		
6. Uma senhora que toca piano é uma pi...		
7. Um rapaz com uma barriga grande é um ba...		
8. Um lugar com muitos pinheiros é um pi...		
9. Se um desenho é muito giro, dizemos que é gi...		
10. Um dia com vento é um dia ven...		
	Total	

TOTAL DA ESTRUTURA MORFOSSINTÁTICA

III. ESTRUTURA FONOLÓGICA

1. Discriminação de pares de palavras

Instruções: *Eu vou dizer duas palavras que às vezes são iguais e outras vezes não. Assim, Bola - Bola são iguais. As palavras que eu vou dizer agora são iguais ou não? Ouve com atenção.*

	Respostas	Cotação 1 - 0
1. Doce – Doze	S / N	
2. Gato – Cato	S / N	
3. Dente – Dente	S / N	
4. Trinta – Tinta	S / N	
5. Vento – Vendo	S / N	
6. Faca – Vaca	S / N	
7. Bate – Bate	S / N	
8. Dado – Nado	S / N	
9. Frasco – Fraco	S / N	
10. Roupa – Rouba	S / N	
	Total	

2. Discriminação de pseudo-palavras

Instruções: *Eu vou dizer duas palavras inventadas que às vezes são iguais e outras vezes não. Assim, Bofa - Bofa são iguais. As palavras que eu vou dizer agora são iguais ou não?*

	Respostas	Cotação 1 - 0
1. Caqui – Gaqui	S / N	
2. Pul – Pul	S / N	
3. Duzu – Duzu	S / N	
4. Trico – Tico	S / N	
5. Dodi – Todi	S / N	
6. Volo -Folo	S / N	
7. Tal-Tal	S / N	
8. Deda – Neda	S / N	
9. Drasque – Draque	S / N	
10- Guibo- Guipo	S / N	
	Total	

3. Identificação de palavras que rimam

Instruções: *Diz-me se as palavras rimam ou não. Assim, Mão - Pão são duas palavras que rimam. E estas palavras que eu vou dizer agora?*

	Respostas	Cotação 1 - 0
1. Fita- Guita	S / N	
2. Saco – Saia	S / N	
3. Tia- Mía	S / N	
4. Jogo- Fogo	S / N	
5. Bota- Mota	S / N	
6. Feira- Beira	S / N	
7. Mel – Pão	S / N	
8. Comilão – Castelão	S / N	
9. Pincel- Batel	S / N	
10. Copo – Leite	S / N	
	Total	

4. Segmentação silábica

Instruções: *Divide as palavras que eu disser em bocadinhos. Assim, Bola dividida em bocadinhos fica bo-la. E estas palavras que eu vou dizer agora?*

	Respostas	Cotação 1 - 0
1. Cama	S / N	
2. Bolo	S / N	
3. Batata	S / N	
4. Cadeira	S / N	
5. Mão	S / N	
6. Sol	S / N	
7. Colchão	S / N	
8. Camisola	S / N	
9. Erva	S / N	
10. Flor	S / N	
	Total	

TOTAL DA ESTRUTURA FONOLÓGICA

--

ANEXO VI

TABELAS REFERENTES ÀS MEDIDAS DESCRITIVAS DAS PONTUAÇÕES TOTAIS DA GOL-E POR ESTRUTURA, PELO NÚMERO DE CUIDADORES INFORMAIS E PELAS IDADES DOS MESMOS.

Tabela 47. Medidas Descritivas da Pontuação Total da GOL-E por estrutura e pelo n.º de cuidadores informais com 39 e menos anos.

	N.º de elementos que não pertencem ao agregado familiar	Medidas Descritivas da Pontuação				
		N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Estrutura Semântica	0	26	28,65	7,72	11	39
	1	14	30,36	4,72	21	37
	2	6	29,67	3,56	25	35
	3	2	23,50	2,12	22	25
	4	2	24,50	2,12	23	26
	Total	50	28,88	6,36	11	39
Estrutura Morfosintática	0	26	36,23	8,84	14	47
	1	14	38,14	6,42	23	46
	2	6	40,83	5,04	33	46
	3	2	36,00	4,24	33	39
	4	2	27,00	1,41	26	28
	Total	50	36,94	7,77	14	47
Estrutura Fonológica	0	26	36,46	3,67	29	40
	1	14	36,43	3,41	31	40
	2	6	37,83	2,23	35	40
	3	2	35,50	4,95	32	39
	4	2	30,00	1,41	29	31
	Total	50	36,32	3,60	29	40
Total – GOL-E	0	26	101,35	19,35	60	125
	1	14	104,93	13,22	82	120
	2	6	108,33	10,23	93	119
	3	2	95,00	11,31	87	103
	4	2	81,50	0,71	81	82
	Total	50	102,14	16,65	60	125

One-Way Anova p-value >0,05

Tabela 48. Medidas Descritivas da Pontuação Total da GOL-E por estrutura e pelo n.º de cuidadores informais com idades compreendidas entre os 40 e os 64 anos.

	N.º de elementos que não pertencem ao agregado familiar	Medidas Descritivas da Pontuação				
		N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Estrutura Semântica	0	23	28,91	6,49	11	39
	1	21	28,48	6,93	15	38
	2	5	30,80	4,27	25	35
	3	1	27,00	.	27	27
	Total	50	28,88	6,36	11	39
Estrutura Morfosintática	0	23	35,87	8,18	14	47
	1	21	36,86	8,00	21	46
	2	5	41,80	3,83	39	46
	3	1	39,00	.	39	39
	Total	50	36,94	7,77	14	47
Estrutura Fonológica	0	23	36,17	3,21	29	40
	1	21	35,76	4,25	29	40
	2	5	38,80	,45	38	39
	3	1	39,00	.	39	39
	Total	50	36,32	3,60	29	40
Total – GOL-E	0	23	100,96	16,60	60	125
	1	21	101,10	18,53	66	124

Total – GOL-E	2	5	111,40	6,39	103	119
	3	1	105,00	.	105	105
	Total	50	102,14	16,65	60	125

One-Way Anova p-value >0,05

Tabela 49. Medidas Descritivas da Pontuação Total da GOL-E por estrutura e pelo n.º de cuidadores informais com mais de 65.

	N.º de elementos que não pertencem ao agregado familiar	Medidas Descritivas da Pontuação				
		N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Estrutura Semântica	0	25	28,32	6,25	15	38
	1	15	27,40	6,99	11	38
	2	9	32,67	4,85	24	39
	3	1	31,00	.	31	31
	Total	50	28,88	6,36	11	39
Estrutura Morfossintática	0	25	36,44	7,64	21	46
	1	15	34,73	8,91	14	45
	2	9	41,33	4,42	34	47
	3	1	43,00	.	43	43
	Total	50	36,94	7,77	14	47
Estrutura Fonológica	0	25	35,80	4,18	29	40
	1	15	35,93	2,84	32	40
	2	9	38,00	2,60	32	40
	3	1	40,00	.	40	40
	Total	50	36,32	3,60	29	40
Total – GOL-E	0	25	100,56	17,10	66	124
	1	15	98,07	17,60	60	123
	2	9	112,00	10,68	94	125
	3	1	114,00	.	114	114
	Total	50	102,14	16,65	60	125

One-Way Anova p-value >0,05

ANEXO VII

TABELAS REFERENTES ÀS MEDIDAS DESCRITIVAS DAS PONTUAÇÕES TOTAIS DA GOL-E POR ESTRUTURA, PELO ESTADO CIVIL DOS PAIS QUE PERTENCEM AO AGREGADO FAMILIAR.

Tabela 50. Medidas Descritivas da Pontuação Total da GOL-E por estrutura e pelo estado civil da mãe da criança que pertence ao agregado familiar.

Estado Civil		Medidas Descritivas da Pontuação				
		N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Estrutura Semântica	Casado	102	28,12	6,32	13,00	39,00
	Solteiro	20	26,65	6,78	11,00	38,00
	Divorciado	22	28,77	5,84	15,00	37,00
	União de Facto	1	29,00	.	29,00	29,00
	Viúvo	1	30,00	.	30,00	30,00
	NR	4	30,75	7,54	22,00	38,00
	Total	150	28,11	6,28	11,00	39,00
Estrutura Morfossintática	Casado	102	35,93	8,10	10,00	48,00
	Solteiro	20	34,95	9,85	13,00	48,00
	Divorciado	22	35,18	7,81	18,00	46,00
	União de Facto	1	36,00	.	36,00	36,00
	Viúvo	1	46,00	.	46,00	46,00
	NR	4	38,50	10,15	26,00	49,00
	Total	150	35,83	8,28	10,00	49,00
Estrutura Fonológica	Casado	102	35,70	4,15	20,00	40,00
	Solteiro	20	36,35	4,04	29,00	40,00
	Divorciado	22	35,36	4,20	28,00	40,00
	União de Facto	1	32,00	.	32,00	32,00
	Viúvo	1	39,00	.	39,00	39,00
	NR	4	38,50	2,38	35,00	40,00
	Total	150	35,81	4,10	20,00	40,00
Total – GOL-E	Casado	102	99,75	17,41	50,00	126,00
	Solteiro	20	97,95	19,42	60,00	124,00
	Divorciado	22	99,32	16,52	66,00	123,00
	União de Facto	1	97,00	.	97,00	97,00
	Viúvo	1	115,00	.	115,00	115,00
	NR	4	107,75	19,82	83,00	127,00
	Total	150	99,74	17,43	50,00	127,00

One-Way Anova p-value >0,05

Tabela 51. Medidas Descritivas da Pontuação Total da GOL-E por estrutura e pelo estado civil do pai da criança que pertence ao agregado familiar.

Estado Civil		Medidas Descritivas da Pontuação				
		N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Estrutura Semântica	Casado	103	28,09	6,30	13,00	39,00
	Solteiro	15	26,67	7,73	11,00	38,00
	Divorciado	13	30,92	4,82	22,00	38,00
	União de Facto	1	29,00	.	29,00	29,00
	Viúvo	2	30,00	4,24	27,00	33,00
	NR	16	27,00	5,99	15,00	34,00
	Total	150	28,11	6,28	11,00	39,00
Estrutura Morfossintática	Casado	103	35,96	8,07	10,00	48,00
	Solteiro	15	34,40	11,17	13,00	48,00
	Divorciado	13	38,00	7,33	26,00	49,00
	União de Facto	1	36,00	.	36,00	36,00

	Viúvo	2	38,50	4,95	35,00	42,00
	NR	16	34,19	8,23	18,00	46,00
	Total	150	35,83	8,28	10,00	49,00
	Casado	103	35,73	4,14	20,00	40,00
	Solteiro	15	35,60	4,07	29,00	40,00
	Divorciado	13	37,38	3,86	29,00	40,00
Estrutura Fonológica	União de Facto	1	32,00	.	32,00	32,00
	Viúvo	2	39,00	,00	39,00	39,00
	NR	16	35,06	4,20	28,00	40,00
	Total	150	35,81	4,10	20,00	40,00
	Casado	103	99,78	17,33	50,00	126,00
	Solteiro	15	96,67	21,52	60,00	124,00
	Divorciado	13	106,31	14,92	82,00	127,00
Total – GOL-E	União de Facto	1	97,00	.	97,00	97,00
	Viúvo	2	107,50	9,19	101,00	114,00
	NR	16	96,25	17,06	66,00	116,00
	Total	150	99,74	17,43	50,00	127,00

One-Way Anova p-value >0,05