

O desenvolvimento da linguagem discutido neste texto utiliza o constructor teórico Bloom e Lahey, estudiosas que tornaram possível a análise da linguagem espontânea da criança e a observação do desenvolvimento da semântica, da estrutura (sintaxe, morfologia e sintaxe) e do uso (cognição social).

Em seguida será exposto o texto sobre avaliação e diagnóstico dos distúrbios da linguagem e, em sequência, os distúrbios da linguagem. Coloco neste site à disposição dos profissionais que lidam com o desenvolvimento da linguagem verbal e seus distúrbios, textos extraídos da minha tese de doutorado intitulada “A CONSTRUÇÃO DE UM INSTRUMENTO PARA AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM: Idealização, estudo piloto para padronização e validação”. Defendida em 2003 no Instituto Fernandes Figueira –FIOCRUZ. tive como orientador o Prof. Dr. Juan Clinton Llerena Júnior e como co-orientadora a Prof. Dra. Brasília Maria Chiari. Colaborou na revisão bibliográfica o Prof. Dr. Adailton T. Pontes.

O texto inicial será sobre desenvolvimento da linguagem e é composto de considerações gerais sobre a linguagem, com descrição da etapa da pré-linguagem referente ao primeiro ano de vida do bebê, período fundamental para o desenvolvimento da linguagem no segundo ano de vida. O desenvolvimento da linguagem discutido neste texto utiliza o constructor teórico Bloom e Lahey, estudiosas que tornaram possível a análise da linguagem espontânea da criança e a observação do desenvolvimento da semântica, da estrutura (sintaxe, morfologia e sintaxe) e do uso (cognição social). Em seguida será exposto o texto sobre avaliação e diagnóstico dos distúrbios da linguagem e, em sequência, os distúrbios da linguagem.

## DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

### Considerações gerais

Os estudos sobre a Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem constituem área de extremo interesse para os pesquisadores. De fato nessas últimas décadas, esses estudos tiveram grande avanço e envolveram diferentes áreas de pesquisa. Fletcher & Whinney (1997), observam que os pesquisadores em aquisição da linguagem, apesar de conservarem os métodos e *insights* arduamente desenvolvidos ao longo de 30 anos, continuam a explorar novos modelos, técnicas e dados lingüísticos, o que tem sido de grande importância na compreensão do desenvolvimento e dos distúrbios de linguagem.

Dronker et al.(2000) descrevem a linguagem como um sistema extraordinário que possibilita a comunicação entres pessoas através de ilimitada combinação de idéias, utilizando seqüência de sons altamente estruturada ou em linguagem de sinais, gestos manuais e faciais. Esses autores relatam que investigações científicas realizadas por neurolingüístas e psicolingüístas nos últimos 40 anos têm revelado que todas as línguas são baseadas em princípios de desenho semelhantes. Eles consideram que um sistema neural analisa os sinais comunicativos e de acordo com este modelo a criança aprende pares arbitrários de sons, o léxico e vários tipos de regras gramaticais. Eles ainda afirmam que a língua emerge espontaneamente em todas as crianças normais, em todas as sociedades. Esses autores concluem que a língua surge da ampla adaptação da espécie e depende de considerável complexidade dos circuitos neurais.

Bates, (2001), propôs a existência de uma psicolingüística universal, afirmando que línguas como a inglesa, a italiana e a chinesa, recorrem ao mesmo mecanismo mental/neural, e que não estão “ligadas” à partes diferentes do cérebro. Logo o mecanismo exigido para a criança aprender essas diferentes línguas é o mesmo.

Dronker et al (2000) consideram a língua, como a habilidade de codificar idéias em signos que permite a comunicação entre indivíduos. Portanto, a língua como um código pelo qual se transmite idéias é diferente das próprias idéias em si. Estes autores ainda afirmam que as pessoas não pensam somente através de palavras e frases da sua língua; o pensamento pode ocorrer na sua ausência. Como exemplo, eles citam crianças e indivíduos afásicos que pensam quando usam imagens visuais.

Dronker et al.(2000) consideram a língua, como outras habilidades cognitivas, dependentes não só de estruturas biológicas, como também, do aprendizado. Para esses autores, o aprender desempenha papel crucial e qualquer criança normal adquirirá a língua a que for exposta. Como exemplo da importância desse aprendizado citam indivíduos que não tendo se desenvolvido em um contexto lingüístico não adquiriram a linguagem: as “crianças selvagens”, que foram abandonadas pelos pais e sobreviveram em florestas e as crianças filhas de pais mudos, criadas em ambientes silenciosos. Por outro lado, para comprovar que o seu aprendizado depende de mecanismos biológicos inatos, exclusivos do ser humano, esses autores dão como exemplo outras espécies que, expostas ao mesmo ambiente lingüístico de uma criança, não conseguem aprender.

Fazendo referência à dependência de capacidades cognitivas inatas para a criança adquirir a língua, pesquisas científicas com crianças que apresentam distúrbios no desenvolvimento mostraram alterações específicas no processamento e na expressão verbal. Um estudo relevante é o de Rapin (1996), que demonstrou que crianças sem lesão estrutural no cérebro, como surdez, inabilidade motora significativa ou severa privação social, adquirem a língua a que são expostos de forma inadequada. Essa alteração na sua aquisição é identificada como déficit específico da língua, que é considerada, por Rapin (1996), um subtipo clínico dos distúrbios da linguagem. Segundo Leonard (1999) essas crianças, que não formam um grupo homogêneo, apresentam diferenças entre as dificuldades nas áreas lingüísticas (fonologia, morfologia e sintaxe), memória e em relação à sua capacidade para

compreender e se expressar verbalmente. Essas alterações seletivas sugerem haver domínios de áreas cognitivas específicas responsáveis pela aquisição e desenvolvimento dessas habilidades lingüísticas.

Finalmente, neurocientistas têm chamado a atenção para a complexidade da integração desses elementos envolvidos no desenvolvimento da criança. Segundo Shore (1997), a maneira pela qual o ser humano se desenvolve e aprende está intimamente relacionada à interação contínua entre a herança genética individual (*nature*) e a nutrição, estimulação, cultura e ensinamento, que são fornecidos ou apreendidos (*nurture*).

## **AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM NOS DIAGNÓSTICOS DOS DISTÚRBIOS DE LINGUAGEM**

A linguagem é de fundamental importância para a inserção do indivíduo no mundo, constituindo-se numa habilidade essencial para a socialização, o aprendizado e a integração à sua cultura. No entanto, alguns fatores podem alterar a aquisição da linguagem e causar distúrbios no seu desenvolvimento. Sabe-se que as crianças que apresentam déficits na compreensão e expressão verbal têm, como consequência, dificuldade na socialização e aprendizado, situação que geralmente causa nas crianças sentimento de menos valia. Profissionais de diferentes perfis têm se preocupado com essas crianças e, como resultado, observou-se na última década crescente interesse em pesquisas nessa área. A finalidade é a de aprimorar os conhecimentos teóricos e as técnicas de avaliação e diagnóstico precoce, na tentativa de contribuir na atuação terapêutica e prevenção.

Refletindo sobre minha atividade clínica no atendimento à crianças com distúrbio no desenvolvimento da linguagem, tanto na compreensão como na expressão verbal, e na complexidade do diagnóstico, apresentaram-se questões fundamentais no processo de avaliação e diagnóstico:

- Inicialmente realizar uma entrevista (anamnese) com os pais ou responsáveis pela criança, utilizando como apoio um questionário com itens referentes aos dados clínicos do período pré natal (gestação), perinatal (nascimento) e pós natal, com perguntas relacionadas ao desenvolvimento motor, aos períodos do desenvolvimento da pré- linguagem (primeiro ano de vida do bebê) e da linguagem, questões sobre as atividades preferidas e o comportamento social da criança. Isto possibilitará ao fonoaudiólogo obter a história pregressa da criança antes de atendê-la.
- Identificar se as habilidades da linguagem relativas à semântica, estrutura (fonologia- morfologia –sintaxe), uso (cognição social) estão alteradas.
- Estabelecer o fator causal.

Locke (1997) confirma essa complexidade ao escrever que para entender o desenvolvimento da linguagem verbal da criança precisamos tratar com um número muito grande de elementos. Assim, é fundamental compreender como as crianças desenvolvem suas capacidades emocionais, sociais, perceptivas, motoras, cognitivas e linguísticas, necessárias ao uso eficiente da linguagem.

A constatação dessa complexidade nos induz a redobrar a atenção com os cuidados que o fonoaudiólogo precisa ter ao realizar uma avaliação e diagnóstico do distúrbio de linguagem em uma criança.

Assim, é importante compreender a distinção entre avaliação e diagnóstico. Haynes et al. (1992) definem a avaliação como o processo para se chegar ao diagnóstico. Para estes autores o mais importante ao se realizar o diagnóstico, é ter profunda compreensão do significado do problema da criança. Chamam atenção para a complexidade da avaliação das alterações na aquisição da linguagem, apontando para a importância de se buscar as possíveis causas

dos déficits e de que modo interferem na compreensão e expressão verbal. E finalmente observar quais são as consequências impostas na comunicação, socialização e aprendizado.

De acordo com Chiari & Perissinoto (2003), a ação – avaliar para diagnosticar - é um movimento contínuo que permeia todo o trabalho clínico. É a sucessão de ações em sua composição que constitui o método. Mantendo constantes os recursos metodológicos tem-se, de alguma forma, assegurado o controle do produto apresentado.

Portanto, para auxiliar as crianças que apresentam dificuldade na compreensão e expressão da linguagem é necessário que o profissional que as está avaliando compreenda como a linguagem se desenvolve e como os vários déficits se relacionam entre si. Além disso, o profissional deve dispor de instrumentos técnicos, tais como testes padronizados. A aplicação de testes e a análise qualitativa e quantitativa dos resultados auxiliam, em um período relativamente curto, a traçar o perfil da linguagem, indicando a etapa do desenvolvimento das habilidades da linguagem que a criança se encontra, e assim tornando possível a comparação da idade do desenvolvimento da linguagem alcançada pela criança com a sua idade cronológica. Para que se realize o planejamento terapêutico, adequado às necessidades da criança, é fundamental compreender a extensão do distúrbio e sua natureza específica.

Segundo Haynes et al. (1992), a avaliação da linguagem em uma criança que apresenta déficit na sua aquisição exige do fonoaudiólogo habilidades, conhecimentos e instrumentos técnicos que são determinantes para que os resultados evidenciem as dificuldades da linguagem que estão interferindo em sua compreensão e expressão verbal. Os autores sugerem que o profissional tenha habilidade para se comunicar com a criança, estabelecendo ambiente de

segurança e harmonia, cuja principal finalidade é a de auxiliar na interação da criança com o contexto da avaliação. É de igual importância que o profissional tenha conhecimento das etapas do desenvolvimento da linguagem e de seus distúrbios. Isto lhe atribui condições tanto de observar o comportamento da linguagem espontânea da criança em contexto lúdico, como o de compreender as alterações no desenvolvimento da linguagem..

Entretanto, além da avaliação do fonoaudiólogo, frequentemente, para se concluir o diagnóstico, torna-se necessária a cooperação e troca de informações com equipe interdisciplinar, que poderá ser composta por neurologistas, geneticistas, psiquiatras, psicólogos, otorrinolaringologista, pediatras e oftalmologista. A cooperação entre profissionais nos diagnósticos dos distúrbios da comunicação tem sido de grande importância no auxílio para a compreensão não só das causas, como também do indivíduo em si. Essa interação facilita e beneficia um planejamento terapêutico mais adequado.

Portanto, o diagnóstico dos distúrbios de linguagem, muitas vezes, depende da correlação da avaliação de diferentes profissionais que, através de comprovados conhecimentos, técnicas e instrumentos, possam identificar os sinais observados no comportamento da linguagem da criança. Como exemplo, podemos citar o Déficit Específico de Linguagem (DEL) que, dependendo da gravidade, podem ser confundidas com deficiência auditiva ou desordens do espectro autista. Neste caso, são necessárias as avaliações de um neuropediatra, de um psiquiatra infantil e/ou de um otorrinolaringologista para se definir a causa o distúrbio de linguagem apresentado.

Nas últimas décadas, do ponto de vista de avaliação dos distúrbios da linguagem, podemos constatar a construção e atualização de instrumentos técnicos de precisão. À medida que foram se aprofundando os estudos sobre o

desenvolvimento da linguagem e seus distúrbios, baterias de testes foram construídas e atualizadas.

Ao estudar-se o manual desses testes pode-se observar que utilizaram o conceito de Bloom e Lahey como fundamento teórico na construção das etapas e tarefas propostas para avaliar as habilidades da linguagem. Este conceito encontra-se descrito neste site.

Nos Estados Unidos e na Europa, várias baterias de testes são utilizadas tanto como instrumento clínico, quanto em pesquisa. Infelizmente, no Brasil, existem poucos instrumentos técnicos ou testes construídos respeitando nossa cultura, padronizados e validados para a criança brasileira.

A restrição na construção desses instrumentos pode ser decorrente das dificuldades que o pesquisador enfrenta no que diz respeito aos custos, para pesquisas na área do desenvolvimento da linguagem.

*\*A descrição da aquisição da pré-linguagem encontra-se descrita neste site.*

*\*O desenvolvimento da linguagem é descrito utilizando o conceito proposto por Bloom&Lahey.*



## **Desenvolvimento da pré linguagem**

- **Cognição Social**

Denominamos de pré linguagem o início da aquisição das habilidades da linguagem que ocorre no primeiro ano da vida do bebê. Essas habilidades que são adquiridas neste período e são fundamentais para o desenvolvimento da linguagem que se inicia no segundo ano de vida. A aquisição da pré linguagem depende do desenvolvimento da cognição social que está estritamente ligada a intersubjetividade.

Entre o segundo e o sexto mês de vida, em uma relação de par em um contexto face- a - face, os bebês desenvolvem a sensibilidade em relação a disposição emocional do adulto, quando engajados em brincadeiras individuais. Rochat & Striano (1999) relatam que é na interação íntima com a mãe e cuidadores e nas trocas recíprocas, as sensações, sentimentos e emoções ecoam, contagiam e refletem no outro. É a origem da intersubjetividade, é o aparecimento do senso de compartilhar experiências de reciprocidade. Assim, com esse comportamento, o bebê demonstra estar desenvolvendo as habilidades sociais. Locke (1997) afirma que os bebês são colocados e mantidos no caminho que leva à linguagem pela integração da força do genoma humano e com as experiências que caracterizam a nossa espécie. Denomina o primeiro ano de vida das crianças de “no caminho até a linguagem falada”. Se observarmos nesse período a interação das crianças com seu cuidador (pais, avós e familiares), em determinado contexto afetivo, social e lingüístico, podemos constatar a maturação das capacidades biológicas através da evolução das trocas sociais. Uma série de pesquisas realizadas para observar o comportamento dos bebês em seu primeiro ano de vida tem demonstrado a importância desse período para a aquisição da linguagem verbal. Locke (1997) constatou ainda que o desempenho da linguagem depende do desenvolvimento da criança, e se manifesta através da sua crescente capacidade de interação com o contexto afetivo, social e lingüístico. Striano & Rochat (1999) consideram a origem da cognição social, o desenvolvimento da interação dos bebês, que se dá através de experiências compartilhadas com os cuidadores.

Striano & Rochat (1999) descrevem três categorias básicas de experiências subjetivas determinantes das trocas sociais:

- Sensação - que é a percepção de experiências individuais, como a dor, a fome, ou a frustração;
- Sentimentos - que é a sensibilidade para discriminar e perceber o sentimento e a emoção contida no contexto de interação;
- Emoção - que é a habilidade de observar no outro os sentimentos de dor, prazer, tristeza e raiva, expressos através de gestos, mudanças de postura e mímicas faciais.

Para esses autores, do nascimento à sexta semana de vida, os bebês apresentam sensibilidade inata para estímulos sociais. Durante esse período demonstram harmonia social considerada como uma atitude de atenção (*attentional*). Apresentam vida subjetiva, com experiências ainda rudimentares de sensações, sentimentos e emoções e um senso privado de si mesmo, sem nenhum sinal de intersubjetividade de relação com o outro, ou seja, os pais ou o cuidador.

Em torno do segundo mês de vida os bebês dão sinais de mudanças na atitude da atenção (*attentional*) e, eventualmente, começam a demonstrar que não percebem só as mudanças externas, como também dão sinais de reconhecimento de estados internos da sua mãe ou das pessoas ao seu redor. Segundo Wolff (1987), nesse período os bebês demonstram uma súbita mudança e, em particular, um aumento no período em que permanecem em estado de alerta e acordados. Observa-se que é nessa condição que os bebês demonstram acompanhar e processar mais informações e aspectos do mundo externo. Para Rochat e Striano (1999), esta manifestação coincide com a emergência de um novo senso de si mesmo. E representa a primeira transição do início do desenvolvimento da cognição social, que é marcado pelo senso de compartilhar experiências (intersubjetividade) e reciprocidade com os outros, como parte de um novo comportamento dos bebês. É o início da atitude contemplativa. A atitude da atenção (*attentional*) é complementada pelo comportamento contemplativo, num contexto de díade (mãe-bebê ou pai -

bebê). Esse momento é marcado pelo aparecimento do sorriso como resposta ao outro e mudanças na modulação do choro, que se torna mais instrumental em relação aos fatores físicos e sociais.

Entre o segundo e o sexto mês de vida, em uma relação de par em um contexto face- a - face, os bebês desenvolvem a sensibilidade em relação a disposição emocional do adulto, quando engajados em brincadeiras individuais. Rochat & Striano (1999) relatam que é na interação íntima com a mãe, o pai e cuidadores e nas trocas recíprocas, ainda que por período curto, que as sensações, sentimentos e emoções ecoam, contagiam, refletindo no outro. É a **origem da intersubjetividade**, é o aparecimento do senso de compartilhar experiências de reciprocidade. Assim, com esse comportamento, o bebê demonstra estar desenvolvendo as habilidades sociais cognitivas em relação à compreensão e o reconhecimento do outro como agente intencional, habilidade fundamental para o seu desenvolvimento.



Vídeo 1 (clique na imagem)

Descrevendo a evolução da intersubjetividade primária para a secundária, Trevarthen C. (1979) observou que inicialmente o bebê não consegue dirigir sua atenção, simultaneamente, aos objetos e pessoas. Entretanto, no decorrer do desenvolvimento, expande essas habilidades e, através dos jogos em diáde, desenvolve a competência sócio-cognitiva em tríade, denominada **intersubjetividade secundária**. Nesse momento o bebê apresenta fluência completa na interação pessoa-pessoa-objeto, adquire a consciência de que compartilha o seu “mundo” com outras pessoas, torna-se agente intencional, demonstrando estar desenvolvendo a subjetividade secundária. Neste momento, o bebê passa a monitorar outras pessoas em relação a objetos e com isso adquire novas possibilidades de aprendizado através do ensino e da cooperação com os outros sobre coisas externas.



Vídeo 2 (clique na imagem)

Por volta dos nove meses, o bebê consegue compartilhar seu “mundo” com as pessoas e é possível observar fluência completa na **interação pessoa-pessoa-objeto**. Para Rochat & Striano (1999), a competência em tríade corresponde ao aparecimento da habilidade do bebê para controlar o outro em

relação aos objetos. Então começa a manifestar o senso de compartilhar a atenção no mundo físico. É nesse período que os bebês começam a dirigir o foco da atenção para objetos, com a perspectiva (*attentional*) de chamar a atenção do outro. Bates et al. (1979), relatam que em torno do nono mês o bebê demonstra crescimento na comunicação social através do aparecimento de gestos como apontar, chamar a atenção, seguir o outro com o olhar, acompanhar o olhar do outro. Estas ações são indicações da intersubjetividade secundária que se inicia nesta idade. Este período é fundamental para o desenvolvimento da linguagem como agente de interação social e do aprendizado.

Locke (1997) ressalta a importância da socialização do bebê para a aquisição da linguagem quando escreve, “Os elementos significativos do ponto de vista evolutivo, que o bebê precisa aprender sobre a linguagem falada, estão escritos nos rostos, vozes e gestos daqueles que falam com ele”. Assim sendo, a aquisição da linguagem implica no desenvolvimento da cognição social.

Em seguida farei uma breve descrição da aquisição fonética na etapa pré – lingüística fundamental para a aquisição da comunicação verbal.

### **Aquisição das habilidades fonéticas na etapa da pré- linguagem**

Paralelamente, a sensibilidade inata para estímulos sociais, que estão presentes no bebê nos primeiros dias de vida, também foi observada por pesquisadores da área da psicolingüística e lingüística, a capacidade inata para discriminar os sons que pertencem ao inventário fonético universal. Podemos considerar essa capacidade como a origem da aquisição lingüística . De acordo com Kent & Miolo (1997), pode-se presumir que o bebê possui determinadas habilidades fonéticas que podem ser estudadas com métodos da ciência fonética e, talvez, até mesmo da fonologia. Esses pesquisadores definem para essas habilidades, domínios perceptivos e produtivos, na fase inicial, qual seja no primeiro ano de vida do bebê. Estes dois aspectos podem apresentar cursos ligeiramente diferentes, mas a partir do segundo ano de vida, acabam integrados na competência da linguagem falada.

### **Aquisição das habilidades fonéticas - domínios perceptivos**

Bates (2001) observou que os bebês nos primeiros meses de vida têm a capacidade de discriminar todos os contrastes dos sons (fonético) que são usados, sistematicamente, em todas as línguas do mundo. Nesse período, esses bebês recém-nascidos, são denominados de “cidadãos do mundo”, (Kuhl, 1985). Apesar dessa capacidade universal de discriminação, estudos realizados em relação à preferência de escuta têm demonstrado que os bebês nascem com a preferência pelos sons da sua língua materna que foi adquirida ainda no útero. Jusczk et al (1993); Mehler et al (1998); Jusczyk, (1997), observaram que os bebês, em torno dos três meses de idade, demonstram preferência pelo seu próprio nome e, segundo Lock (1997), orientam-se pela voz da mãe. A exposição pré-natal à voz materna pode ser a base da preferência inicial do bebê pela voz da mãe em relação à de outra mulher; (Kent & Miolo, 1997).

Dos quatro aos seis meses, o bebê consegue detectar marcadores prosódicos de unidades oracionais e têm preferência pelo padrão da fala dirigida a ele, em relação à aquela dirigida ao adulto, (Fernald, 1985 e Fernald & Kuhl, 1987).



**Vídeo 3 (clique na imagem)**

Dos sete aos dez meses, a capacidade para detectar contrastes estrangeiros começa a diminuir, o que indica, talvez, que o bebê desenvolveu alguns aspectos de um reconhecimento fonético específico da sua língua (Werker & Pegg, 1992; Werker & Tees, 1984). O processo seletivo dos sons da língua materna parece estar relacionado sistematicamente com a inibição dos contrastes dos sons que não pertencem ao contexto lingüístico da criança; Werker & Tees (1984). Segundo Bates (2001), essa “xenofobia lingüística” se inicia em torno dos oito/dez meses de idade e provavelmente não é acidental, já que ocorre ao mesmo tempo em que o bebê dá evidências de compreender algumas palavras. É o início da compreensão verbal e da aquisição do léxico. Essa sintonização da percepção da fala com os sons específicos da língua materna precede as primeiras palavras. Isto se dá no final do seu primeiro ano de vida.

### **Aquisição das habilidades fonéticas - domínios produtivo**

Independentemente da comunidade linguística na qual são criados, todos os bebês passam por uma seqüência ordenada de estágios em termos do desenvolvimento vocal (Menn & Gammon 1997).

Neste texto não serão incluídos os sons vegetativos (arrotos, soluços, e outros), choro e risos, o que não significa que esses sons não possuam valor crucial na comunicação inicial do bebê.

Segundo Eisenson (1972), por volta do terceiro, até o sexto mês de vida, os bebês iniciam a emissão de **sons semelhantes às vogais** e às consoantes que fazem parte do seu repertório de vocalização, e que não são restritos aos sons do ambiente lingüístico.

(Ver vídeo 4)

Por volta do sexto mês tem início o período denominado balbucio, que é aquele em que os bebês começam a emitir sílabas. Eisenson (1972) ainda afirma que, nesse período, o bebê demonstra um aumento na consciência da presença de pessoas no seu ambiente e tem a percepção de que os seus jogos vocais são

prazerosos não só para si como para as pessoas que povoam seu ambiente. Este é um marco importante no desenvolvimento pré-lingüístico do bebê.

Lock (1997) chama atenção para a importância do aprendizado da linguagem nesse período, como sendo o momento em que o bebê está ligado à mãe e, assim, seus enunciados são formados sob a influência de fatores afetivos que tendem a diminuir com o aumento da independência e autonomia.

(Ver vídeo 4)

Nakazima (1980) descreveu os bebês de nove meses de idade como se estivessem desenvolvendo a comunicação pré-lingüística através dos sons. Menn & Gamon (1997), denominam de balbucio tardio as emissões vocais do bebê em torno dos dez/doze meses. Os mesmos autores afirmam que tais balbucios são semelhantes em diferentes sujeitos e línguas, e que seu repertório inclui alta proporção de consoantes anteriores - labiais e dentais/alveolares - de oclusivas e nasais, e de sílabas consoantes/ vogais (CV). Oller (1976) mostrou que os sons e estruturas silábicas desse período, se assemelhavam muito aos da fala inicial com significado. Menn & Gamon (1997) confirmaram que a estrutura silábica (CV) desse período é também mais frequente nas primeiras produções das palavras. Concluem que o balbucio e a fala inicial compartilham das mesmas propriedades fonéticas em termos de tipo de sons e formato silábicos. Kent & Miolo (1997) observaram que antes de emitirem os sons que são prontamente identificados como palavras por seus pais, os bebês utilizam a vocalização com funções comunicativas. Menn & Gamon (1997) chamam a atenção para a importância da prática de vocalizações semelhantes à fala para o *feedback*, pois além de melhorar o componente de habilidade motora da produção da fala, esta prática permite aos bebês ouvirem suas próprias vocalizações. Fry (1966) descreve o circuito deste *feedback* ( *do bebê com seus pais e cuidadores*) como sendo a criação de um elo forte entre as impressões táteis e cinestésicas e as sensações auditivas que a criança recebe dos seus próprios enunciados que se expande através da repetição freqüente dos seus movimentos produtores de som. A



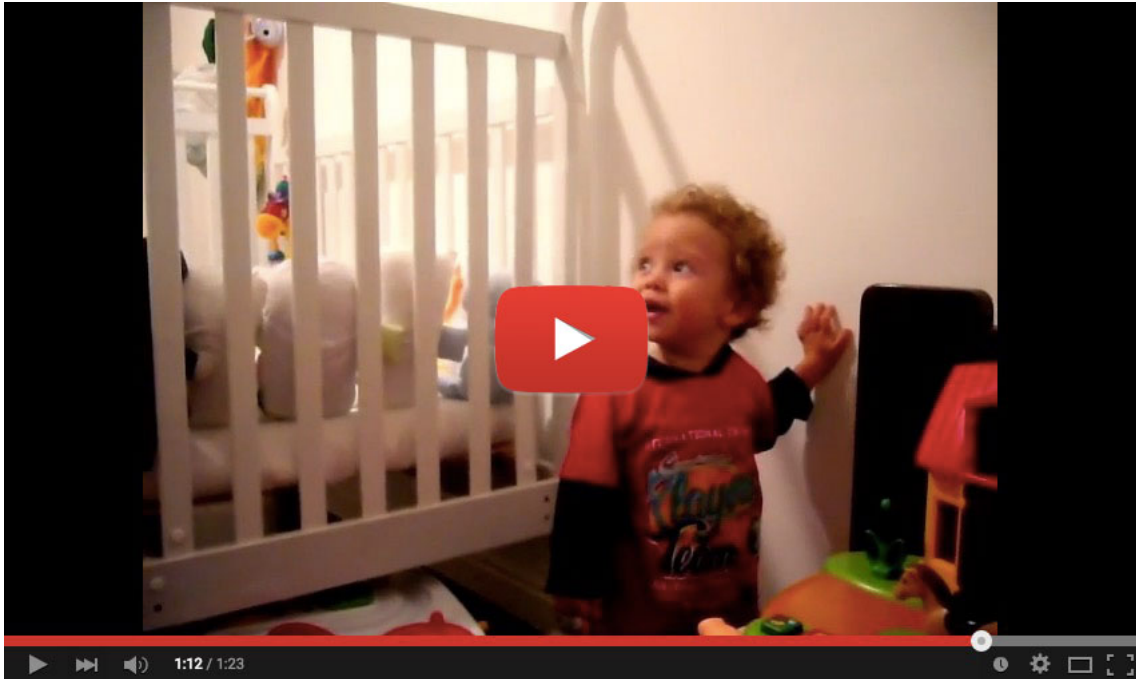
consciência dos elos entre seus próprios movimentos orais ( motores) e o sinal acústico resultante destes movimentos é pré-requisito do encontro auditivo - vocal subjacente e a produção das palavras (Menn & Gamon 1997).

Por volta dos 10/12 meses do primeiro ano de vida os bebês emitem seqüências de sons de modo incoerente, com prosódia semelhante a do ambiente linguístico a que são expostos. Essa forma de se expressar é denominada **jargão** (Dronker e al. 2000). Logo após o jargão os bebês começam a produzir as primeiras palavras, que são observadas em torno dos doze meses.

(Ver vídeo 4)

De fato, como propõem Kent e Miolo (1997), o primeiro ano de vida do bebê não é um mero período de maturação física que deve ser cumprido antes que o desenvolvimento da linguagem tenha início. É um período no qual aparecem excelentes motivos para se buscar no bebê mecanismos iniciais do desenvolvimento da linguagem.

Assim, a breve descrição desse início do desenvolvimento cognitivo-social e pré-linguístico do bebê, demonstra a complexidade e a importância no desenvolvimento da comunicação verbal da criança



Vídeo 4 (clique na imagem)

## DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

A partir do segundo ano de vida a velocidade do aprendizado verbal aumenta repentinamente. A criança começa a se expressar por palavras soltas, em seguida junta as palavras em combinações, tais como, “*neném mimiu*”. Nesta idade também, já utilizam estruturas de frases e começam a dominar o vocabulário gramatical de suas línguas. Em torno dos três anos, na maioria das vezes, as crianças usam as palavras gramaticais e as construções da língua materna, quando então tornam-se fluentes e conversadoras ( Drenker et. al 2000).

Segundo Bishoop & Mogford (2002), as primeiras tentativas de descrever o desenvolvimento da linguagem da criança foram realizadas por psicólogos, que utilizaram-se de medidas de senso comum para registrar as modificações observáveis no comportamento lingüístico das diferentes faixas etárias. Por muitos anos considerou-se que a aquisição da linguagem se restringia a uma lista de sons, palavras e tipos de sentenças produzidas pela criança nos vários

estágios do desenvolvimento. Como Menyuk (1971) relata, inexistiam estudos que pudessem explicar os porquê e como a criança adquiria a linguagem.

Na década de 60 surgiu o modelo inatista, de autoria de Chomsky (1966), que partiu do pressuposto de que todo o indivíduo nasce com mecanismos lingüísticos inatos, ativados através da sua exposição ao contexto lingüístico, ou seja, a fala de outros indivíduos. Neste contexto estão inseridas inúmeras regras gramaticais que são comuns a todas as línguas, surgindo assim o modelo por ele proposto, denominado gramática gerativa. O adulto desempenha o papel de provedor de um modelo lingüístico contínuo a partir do qual a criança abstrai da informação lingüística, fragmentos com significado (Lee 1966). Segundo Chomsky (1972), o indivíduo está capacitado a adquirir a gramática da língua a que é exposto, isto é, a língua é paulatinamente desenvolvida como resultado da interação da maturação dos potenciais biológicos e do contexto lingüístico.

No início da década de 70, a polêmica em relação a hipótese inatista e do desenvolvimento da língua, independente dos demais aspectos cognitivos, contribuiu para que surgissem novos estudos nessa área. O interesse na relação entre o desenvolvimento da linguagem e da cognição da criança aprofundou-se, devido à constatação da interdependência desses processos. Novas teorias surgiram, tendo como preocupação a interação entre esses processos. Segundo Brown (1973), as primeiras emissões vocais da criança, expressam relações semânticas simples, que vão se tornando progressivamente mais complexas. O desenvolvimento semântico é visto como o aspecto da linguagem que é o mais diretamente ligado ao desenvolvimento cognitivo.

Dale (1976), por exemplo, destaca a importância dessa interação (semântica e estrutura) questionando a natureza do significado da expressão verbal das crianças. Este autor chama atenção para a dependência da

estrutura com as idéias que elas codificam, afirmando que não poderão ser dissociadas das idéias que estão expressando. O autor ainda afirma que o sistema semântico de uma língua é o conhecimento que um falante deve ter para compreender sentenças e relacioná-las ao seu conhecimento do mundo.

A hipótese de Bloom (1986) de que as crianças aprendem a linguagem para expressar seus pensamentos, interpretar a fala de outras pessoas e atribuir significado a essa mensagem, confirma a interdependência entre a semântica e a estrutura (palavras e frases) da linguagem.

O processo de desenvolvimento da linguagem passou a ser objeto de estudo dos psicólogos do desenvolvimento, que começaram a estudar esse processo através de pesquisas e descrições longitudinais da aquisição da linguagem em crianças que foram acompanhadas ao longo do desenvolvimento. Como exemplo podemos citar a PESQUISA LONGITUDINAL DE AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM que Bloom realizou com Allison, Kathryn, Peter, Eric e Gia. Etapas dessa pesquisa em crianças, servem como exemplos nos textos do livro *Language Development and Language Disorders*, Bloom & Lahey (1978).

Desses estudos surgiram teorias que auxiliaram os pesquisadores a compreender, de forma mais ampla, a aquisição e o desenvolvimento da linguagem, contribuindo de forma incontestável para o diagnóstico diferencial de seus distúrbios e para auxílio no planejamento terapêutico dessas crianças.

Entre os estudiosos que se dedicaram a pesquisar o desenvolvimento da linguagem dentro dessa nova visão destacaram-se Bloom e Lahey (1978), cujo modelo teórico possibilita a análise dos componentes da linguagem ( conteúdo, estrutura e uso) separadamente, que é de grande auxílio na compreensão dos diferentes distúrbios de linguagem.

## SÍNTESE DO MODELO TEÓRICO DA AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM (Bloom 1988)

Bloom (1988) define: “Linguagem é um **código** pelo qual **idéias** são expressas através de um **sistema convencional** de signos arbitrários para **comunicar**”.

Na definição temos as palavras – chave: **idéias, código, sistema convencional e comunicar**. A melhor compreensão do significado dessas palavras nos permite, então, observar mais de perto o desenvolvimento da linguagem.

### **Linguagem expressa idéias**

De acordo com Bloom (1988), a linguagem expressa o que os indivíduos tem em mente – suas crenças e seus desejos. O conteúdo desse estado mental, o pensamento, expressados em uma língua, é resultado, em parte, das percepções que são orientadas pelo que vemos, ouvimos e sentimos naquele momento. Mas, em grande parte, o conteúdo destes pensamentos procede de conhecimentos que temos de objetos, eventos e relações com o mundo, e que se encontram armazenados na memória. Ou seja, o que as pessoas falam, depende tanto do conhecimento prévio como da percepção no momento presente.

Portanto, as idéias são o conteúdo (semântica) da linguagem, que são as representações mentais que a criança adquire do mundo que a cerca, e se desenvolvem através das capacidades neurobiológicas em interação com experiências vividas com pessoas, objetos e eventos do seu ambiente afetivo e social.

Somente em conexão com essas representações mentais (idéias, o conteúdo, semântica) é que podemos pensar que a criança está aprendendo a compreender e usar uma língua Bloom (1988). Podemos exemplificar esse

processo, dando como exemplo o objeto “bola”. A expressão de uma idéia sobre a bola depende da aquisição do seu conceito, do conhecimento do objeto bola. E para adquirir esse conhecimento são necessárias várias experiências com o objeto tendo em vista que as bolas apresentam diferenças de uma para outra em tamanho, textura, cor e peso. Entretanto, todas têm semelhanças entre si, que as distinguem de outros objetos. Elas são semelhantes em relação à forma (redondas) e função (rolam em uma superfície e servem para jogar). A ação da própria criança e a de outras pessoas sobre o objeto “bola” vai sendo interiorizada. À medida que os encontros da criança com a bola se repetem, ela vai adquirindo a representação mental do objeto “bola” que é guardada na memória.

De acordo com essa autora, o conteúdo da linguagem é a categorização mais ampla e geral dos tópicos que são codificados em palavras e sentenças, em uma mensagem. O tópico é uma idéia pessoal representada em uma mensagem individual. As pessoas podem falar de diferentes tópicos que variam em relação ao vocabulário, à cultura, à idade e ao conhecimento do indivíduo, e aparentemente esta capacidade é ilimitada.

O conteúdo da linguagem é contínuo, se estendendo por todo o período da vida. Depois de adquiridas, essas categorias não sofrem influências culturais, de idade, nem tampouco de conhecimento. Assim, uma criança de dois anos, outra de cinco anos ou um adulto falam do mesmo conteúdo, sobre objetos, ações, eventos e relações.

O conteúdo da linguagem é limitado a três categorias básicas (Figura I.1):  
. Conhecimento do objeto - Relação entre objetos - Relações entre eventos.

a primeira categoria - CONHECIMENTO DO OBJETO - encontramos as seguintes classificações:

(a) *Objetos particulares* - são os objetos que as crianças distinguem de outros e que têm para elas significado único, como por exemplo, a figura da própria

mãe, do pai ou do cuidador, nomes próprios de pessoas e de lugares  
Exemplos: mamãe, papai, João, Pão de Açúcar;

(b) *Classes de objetos* - são os objetos comuns, Exemplos.: cachorro, bola, biscoito, carro, etc...

Na segunda categoria - RELAÇÕES ENTRE OBJETOS - encontramos as classificações:

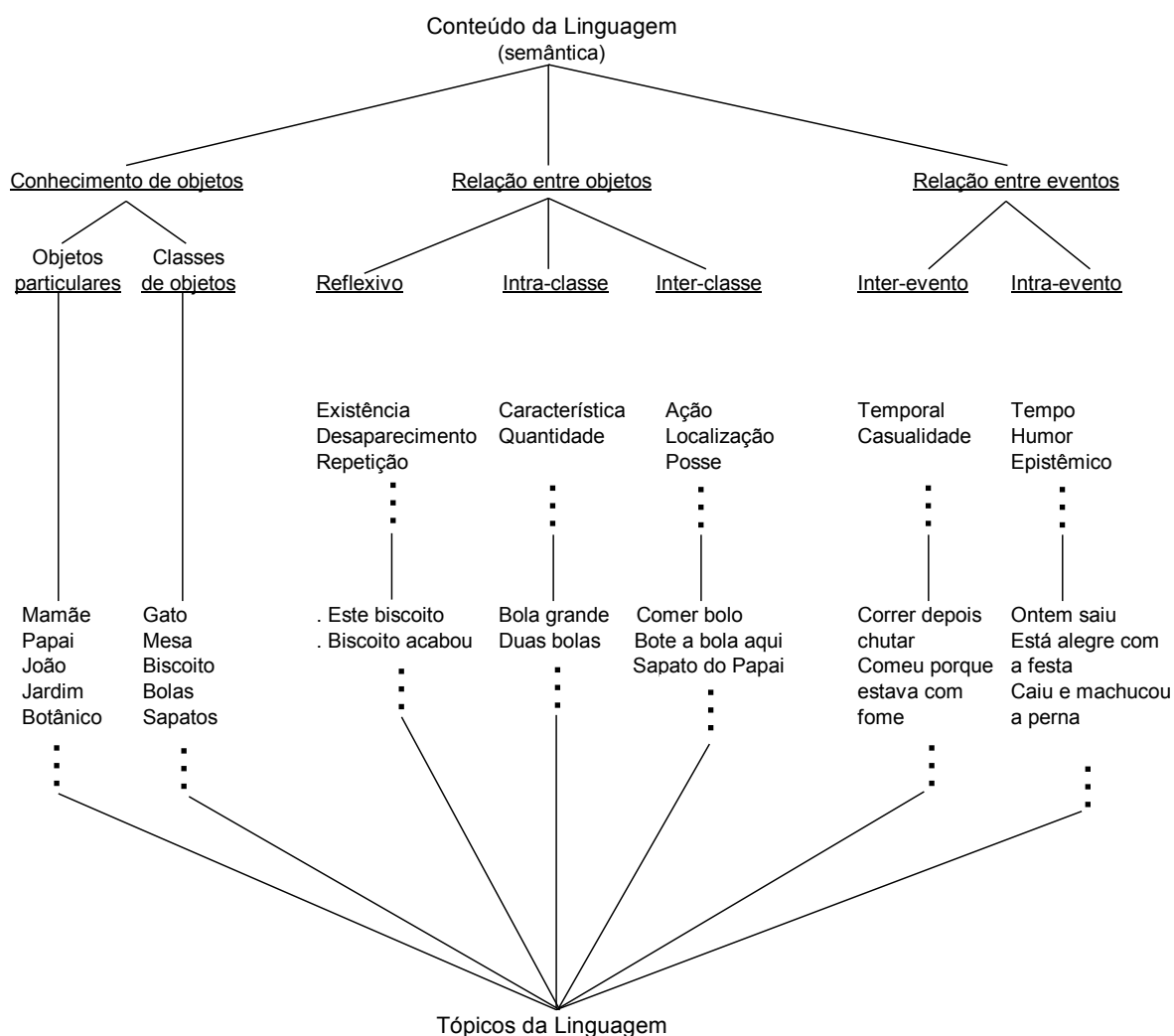
(c) *Objeto reflexivo* - é a representação da imagem do objeto na mente da criança. Esta representação pode ser:

- *Existência do objeto* - Quando o objeto está presente no contexto da criança (ex: " a bola"; "o carro ").
- *Desaparecimento do objeto* – Refere-se ao momento em que o objeto sai do campo visual da criança, mas ela continua com a imagem mental, apesar de seu desaparecimento ( ex.: "a bola saiu" ou "a bola foi embora" )
- *Repetição do objeto* – Quando a criança reconhece o mesmo objeto ou semelhante no momento em que este reaparece no seu campo visual. Por exemplo, após ter brincado com bolas reconhecer o mesmo objeto ao abrir uma caixa contendo outras bolas. ( ex.: "mais bola" ou "outra bola").

## Desenvolvimento Típico da Linguagem

### FIG. I.1 – Conteúdo e Tópicos da Linguagem

(Bloom.1988, tradução e adaptação de Menezes)



Fonte: Bloom, 1988. In: *Language Development and Language Disorders* (LAHEY, M.), pp. 9.



(b) Relações intra-classe - Relações entre objetos de uma mesma classe que são diferenciados por suas propriedades e quantidades.

- *Propriedades* por exemplo tamanho : “O cachorro *grande* está ao lado do cachorro *pequeno*”; “A bola *vermelha* bateu na bola *azul*”.
- *Quantidade* : “*duas* bolas”, “*muitas* bolas”, “*poucas* bolas”

(c) Relações inter-classe - São relações entre objetos de classes diferentes que compreendem: ação, localização e posse.

- *Ação* – É o movimento ou a forma pela qual o objeto pratica ou é afetado por uma ação. (ex.: “*comer sanduíche*”; “*chutar a bola*”).
- *Localização* - É o ato de localizar, é a relação do objeto com o lugar que ocupa no espaço, por exemplo: dentro, fora, em cima, embaixo. (ex.: “O cachorro está *em cima* da cadeira”).
- *Posse* – É a relação de propriedade, entre o possuidor e o objeto. É a associação de fato de que um objeto pertence a determinada pessoa. (ex.: “*papato mamãe*”, “a bola do *menino*”, “a bola *dele*”).

Por fim, a terceira categoria - RELAÇÃO ENTRE EVENTOS - que compreende:

(a) Inter-eventos – refere-se à forma como os eventos se relacionam entre si, podendo ser:

- *Temporalidade* – sequência de tempo em que ocorre o evento, Exemplo: “*Depois* de apontar para o macaco, aponte para o elefante”.
- *Causalidade* - quando um fato acontece como consequência de outro. (ex.: “Esta menina está *feliz porque está usando um vestido novo e bonito*”).

(b) Intra-evento se refere a um único evento que acontece por si mesmo, podendo ser em função do:

- *Tempo* - refere-se ao momento em que o evento ocorre (ex.: “João assistiu o jogo *à noite*”).
- *Humor* – refere-se ao humor do falante em relação ao evento (ex.: “Lucas ficou *alegre* com a sua festa de aniversário”).

- *Epistêmico* - o conhecimento do falante em relação ao evento.

(ex.: *conhecimento para ler e compreender* uma história).

Serão descritas a seguir, algumas diferenças fundamentais entre o CONTEÚDO e o TÓPICO, que podem nos auxiliar a compreender o caráter universal e individual da linguagem.

Segundo Bloom (1988), o conteúdo da linguagem não depende de um contexto particular, é universal e impessoal, enquanto o tópico depende de um contexto, é particular e pessoal.

A aquisição do conteúdo, que depende da experiência comum universal, é limitada ao período do desenvolvimento da linguagem. Tanto a criança de dois, como a de cinco anos, como o adulto falam sempre do mesmo conteúdo, falam sobre objetos, ações, eventos e as relações entre eles. Entretanto os tópicos são particulares e podem ser idiossincrásicos às sociedades ou culturas distintas. Assim, dependem não só do conhecimento universal como também do pessoal, e variam de acordo com a idade e o conhecimento do indivíduo é uma idéia individual representada em uma mensagem. Daremos um exemplo da continuidade do conteúdo e da variabilidade do tópico em relação ao conhecimento individual e idade, descrevendo a fala da criança e do adulto assistindo a um jogo de futebol:

- a criança fala: “ Fluminense vai chutar a bola”.

- o adulto fala: “ O Fluminense vai chutar a bola para cobrar a falta”.

Tanto a criança com o adulto falaram da mesma categoria do conteúdo (a relação entre os objetos, ação, jogador/bola). No entanto, enquanto a criança falou unicamente da ação chutar a bola, o adulto falou da ação chutar, dentro de uma regra de futebol (a falta). Esta situação demonstrou a variabilidade do tópico em relação ao conhecimento das regras de futebol que foi adquirida pelo adulto. Em seguida daremos um outro exemplo em relação a diferença de contexto influenciando o tópico:

- uma criança que mora na cidade fala de seu cachorro, gato, passarinho (tópico),

- enquanto uma criança que mora em uma fazenda fala de cavalo, boi, galinha, cobra ( tópico diferente).

Tanto a criança urbana como a rural falam da mesma categoria do conteúdo (classes de objetos), mas de tópicos diferentes que são animais domésticos e da fazenda.

De acordo com Bloom (1988), o CONTEÚDO DA LINGUAGEM é sobre o que as pessoas falam: é a expressão linguística do que temos em mente. Já, o pensamento, depende do conhecimento que temos sobre pessoas, desejos, objetos, eventos e a forma com que eles se relacionam. O conteúdo da linguagem depende de um código - o sistema convencional de signos arbitrários que representa sua forma, a estrutura.

### **Estrutura da linguagem**

“O código é uma maneira de representar uma coisa por outra. A língua é uma forma de representação”. ( Bloom, 1988).

Assim como o conteúdo da linguagem, a estrutura é representada por três categorias principais:

- . Fonologia
- . Morfologia
- . Sintaxe.

Juntas, elas são responsáveis pelas regras fundamentais do sistema, ou seja, a gramática de uma língua (Figura 1.2).

- **Fonologia**

Segundo Bloom (1988), a fonologia se subdivide em SEGMENTAL e SUPRA-SEGMENTAL, a saber:

SEGMENTAL - Refere-se a categorização dos sons de uma língua, ou seja, os fonemas, como por exemplo: /b/, /p/, /o/ e suas combinações mínimas que formam as sílabas como : /bo/, /po/, /pa/, os segmentos de uma língua

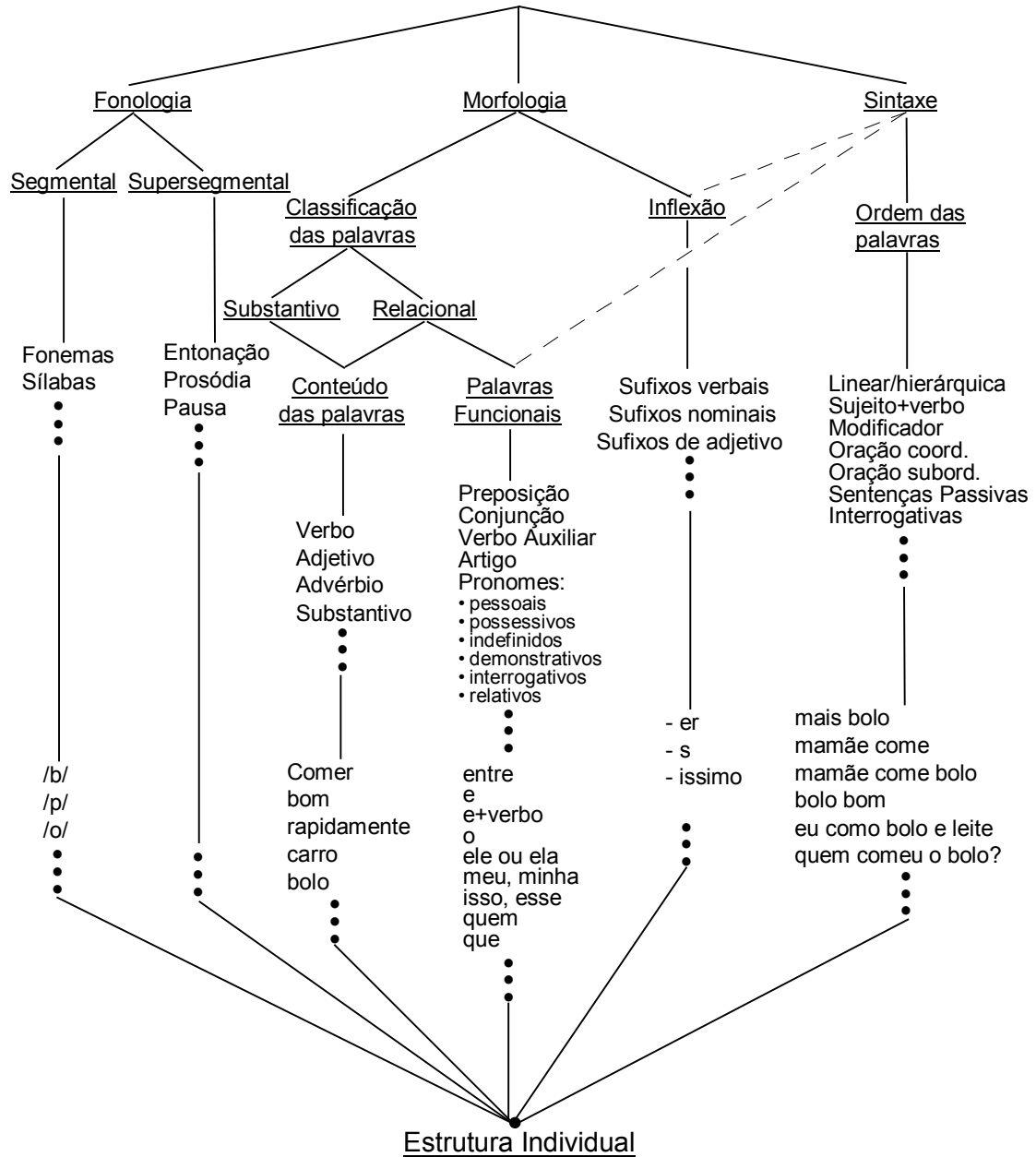
SUPRA-SEGMENTAL - Compreende o contorno rítmico dos segmentos que são combinados em palavras e frases, ou seja, a prosódia. A mensagem em uma sentença pode variar pela mudança do contorno de sua entonação e acentuação, que auxilia o ouvinte a discriminar o significado entre as suas diferentes possibilidades em uma mesma sentença. As mudanças de entonação, acentuação, ou tempo de pausa produzem a prosódia de uma emissão vocal, na estrutura da sentença. Por exemplo apenas trocando o contorno da entonação de uma sentença de queda no final que significa afirmativa, para subida, a sentença pode mudar de afirmativa ex.: “O menino vai jogar bola”, para interrogativa “O menino vai jogar bola? Pela mudança do padrão de entonação, diferentes informações podem ser obtidas sobre o conteúdo de uma sentença.

# Desenvolvimento Típico da Linguagem

## Figura I.2 - Estrutura da Linguagem

(Bloom, 1988, tradução e adaptação de Menezes)

### Categorias da Estrutura Falada



Fonte: Bloom, 1988. In: *Language Development and Language Disorders* (LAHEY, M.), pp. 12.

- **Morfologia**

O morfema é o menor elemento lingüístico com significado. No entanto, quando isolado de uma palavra, não tem significado. Os morfemas só adquirem significado quando são acrescentados aos substantivos, adjetivos e verbos. Segundo Brown (1973), a inflexão morfológica pode ser caracterizada como modulação do significado, pois indica tempo e número. A morfologia da linguagem, então, consiste de palavras e de inflexões (morfemas) da língua.

Para esse autor, para compreender-se a linguagem em relação ao desenvolvimento, descrever a estrutura lingüística, não é o mais importante, mas sim compreender como os sons e signos são associados com o significado.

As duas principais classes de palavras do léxico são palavras de conteúdo e funcionais. As palavras de conteúdo são os substantivos, verbos, adjetivos, e advérbios. São as que transmitem o significado em uma frase. Algumas palavras de conteúdo têm significado mesmo isoladas. As que se referem a objetos são denominadas de substantivo e as que indicam relações ( e.g. verbos, adjetivos) são chamadas de palavras relacionais.

As palavras funcionais são aquelas que estabelecem a união para manter a estrutura da sentença junta. As palavras funcionais são preposições, artigos, conjunções e pronomes, e o seu significado depende da relação entre as palavras de conteúdo que elas estão conectando.

A relação entre substantivos, verbos e adjetivos, juntamente com as inflexões morfológicas, é formalizada pela sintaxe .

- **Sintaxe**

A sintaxe de uma sentença é a organização de palavras conforme a relação de significado entre elas. Os dois tipos de relações sintáticas entre as palavras são :a de estrutura linear e a hierárquica. A relação de estrutura linear se refere ao agrupamento de duas ( ou mais) palavras cujo significado é

acumulativo, ou seja, se limita ao significado de cada palavra individualmente. Por exemplo, quando uma criança na idade de dois anos termina de comer o biscoito, e quer mais, se dirige ao cuidador e diz: “mais biscoito” (*more cookie*). A relação entre as palavras “ mais” e “biscoito” não mudam o significado da mensagem, se a criança disser somente “biscoito” estará indicando o sua vontade de comer mais biscoito. Assim, quando o agrupamento de palavras não produz um novo significado, a relação sintática pode ser descrita como estrutura linear.

Por outro lado, quando a combinação entre palavras, por exemplo, um substantivo e um verbo, é organizada em uma oração e cria um significado diferente de cada palavra individualmente a relação sintática pode ser descrita como estrutura hierárquica. O seu significado é mais amplo do que o de cada palavra individualmente. Por exemplo, as palavras “menino” e “menina” têm significados lexicais, mas podem adquirir significado gramatical quando em relação a verbos, em uma sentença. A estrutura sintática hierárquica é a que codifica a categoria do conteúdo da linguagem - relação entre objetos (ação) - um objeto pratica a ação e o outro sofre a ação. Por exemplo, os verbos “bebe” e “chuta”, determinam a relação de significado entre as palavras “menina” e “suco” e entre “menino” e “bola” respectivamente ( a relação semântica entre as palavras). Os verbos determinam a ordem das palavras nas orações: “a menina bebe o suco gelado” e “o menino chuta a bola grande”.

Finalmente, independentemente das formas que são utilizadas para descrever a estrutura linguística, no conceito de linguagem, a estrutura sintática é o meio pelo qual os sons são ligados ao significado.

- **Uso da Linguagem**

O uso da linguagem, neste trabalho, será descrito segundo o conceito de Bloom (1988). Os três principais aspectos do uso da linguagem são: (1) função, ou seja, seu uso para diferentes propósitos, (2) a informação do contexto, para determinar qual a melhor forma de se expressar verbalmente para alcançar os objetivos, e (3) o uso da interação entre pessoas para iniciar, manter, e concluir a conversação (figura 1.3).

Como Bloom (1988) relata, a descrição mais recente da função da linguagem tem sido em relação tanto a propósitos pessoais, como a propósitos sociais, que compreendem a interação, o regulamento, e a harmonia entre falantes e ouvintes. A função pessoal algumas vezes refere-se a funções (intrapessoal ou *mathetic*), e compreende o uso da linguagem para concluir tarefas que não incluem outras pessoas, como por exemplo, fazer perguntas para obter informações e solucionar problemas.

A fala não ocorre no vácuo – a fala ocorre em relação a um contexto, que frequentemente inclui outras pessoas. O segundo aspecto do uso da linguagem se refere ao contexto e às regras que se utilizam para decidir qual estrutura da mensagem será mais adequada para desempenhar sua função em diferentes contextos. Alguns contextos da mensagem não são lingüísticos, e incluem o ouvinte, assim como objetos, eventos, relações, e outras circunstâncias.

Para formular mensagens é necessário que o falante tenha alguma suposição sobre o que o ouvinte sabe ou não sabe sobre o conteúdo (i.e., ajustar-se ao ouvinte).

Quando o indivíduo é envolvido em trocas sociais com outras pessoas, passa a ser exigido por outro grupo de habilidades. Por exemplo, deve-se saber como iniciar, manter, e terminar a conversação. Em primeiro lugar, para iniciar a conversação deve-se ficar alerta ao ouvinte para observar se ele tem sua atenção. Para manter a conversação é necessário ter-se habilidade para perceber mudanças em relação à sua posição, saber como afirmar, responder ou reagir ao que foi dito. A estrutura das emissões verbais deve se adaptar ao *status* da relação entre o falante e o ouvinte.

Alguma parte do contexto é lingüístico. Quando se introduz um tópico novo, ou seja, dizemos algo que não está relacionado com o que foi dito anteriormente, a mensagem é considerada independente (*noncontingent*). Por outro lado, certas mensagens que ocorrem em seqüência, mantendo o mesmo tópico, são consideradas mensagens condicionadas ou dependentes (*contingent*).

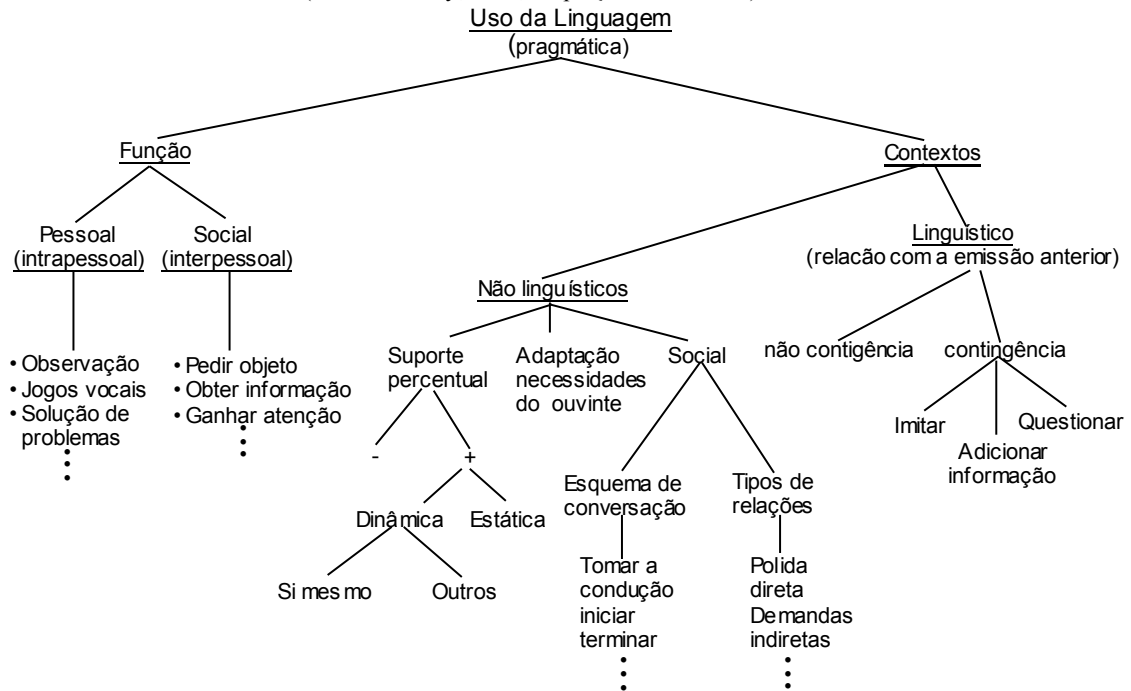
Todos esses fatores descritos anteriormente contribuem, tanto para a estrutura, como para o conteúdo da mensagem.



## Desenvolvimento Típico da Linguagem

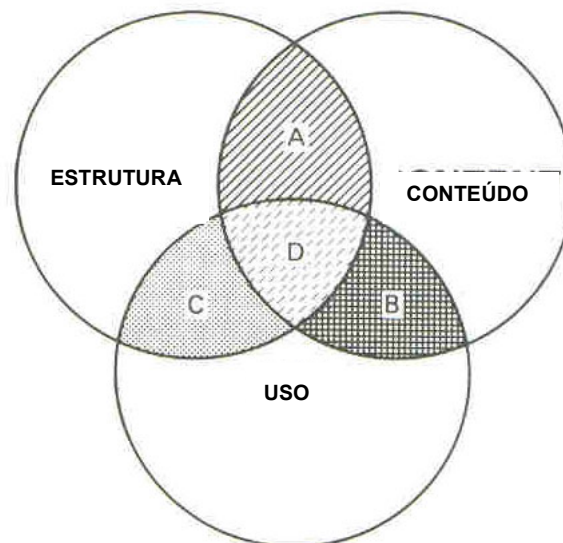
**Figura 1.3 - Uso da Linguagem**

(Bloom e Lahey, 1989, adaptação de Menezes)



Fonte: Bloom, 1988. In: *Language Development and Language Disorders* (LAHEY, M.), pp. 16.

**Figura 1.4 - A integração do Conteúdo, Estrutura e Uso**



Fonte: Lahey, 1988. *Language Disorders and Language development*, pp.18.

Bloom apresentou três componentes: conteúdo, estrutura, e uso, como uma forma de definição da linguagem. E conclui sua definição explicando que para os indivíduos usarem e aprenderem a linguagem é necessária a interação entre os componentes do conteúdo, estrutura e uso, que é indispensável na compreensão e expressão da mensagem (Figura 1.4).

A integração do conteúdo, estrutura e uso, é o conhecimento da linguagem que orienta as ações do falante e interpreta as mensagens. Esta é representada pela letra D na figura 1.4 (Bloom, 1988).

A integração do conteúdo/estrutura/uso se dá no segundo ano de vida do bebê, em torno dos 16 meses a criança começa a se expressar através de palavras (morfologia/léxico) com significado (semântica/conteúdo) e com intenção de se comunicar (uso/pragmática/cognição social). E no decorrer do seu desenvolvimento vai adquirindo a linguagem.



**Vídeo 5 (clique na imagem)**

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANASTASIOW, N. J., 1982. *Model Training Program for Parents of Handicapped Infants and Children*. In: *Infant Communication: Development, Assessment, and Intervention* (MACCLOWRY, D. P.; GUILFORD, A M. & RICHARDSON, S. O - Eds.), pp. 187-200. New York: Grune and Stratton.

BAMES, S.; GUTFREUND, M.; SATTERLY, D. & WELLS, C., 1983. *Characteristics of adult speech wich predict children's language development*. *Journal of Child Language*, 10: 65-84.

BATES, E.; BENIGNI L.; BRETHERTON, I.; CAMAIONI, L. & VOLTERRA, V., 1979. *The Emergence of Symbols: Cognition and Communication in Infancy*. New York: Academic Press.

BATES E., DALE P. S. & THAL D., 1997. Diferenças Individuais e suas Implicações para as Teorias do Desenvolvimento da Linguagem. In: *Compêndio da Linguagem da Criança* (FLETCHER, P. & MACWHINNEY, B.), pp. 87-130. Porto Alegre: Artes Médicas.

BATES, E.; DESVESCOVI, A. & WULFECK, B., 2001. *Psycholinguistics. A Cross – Language Perspective*. *Annual Review of Psychology*, 52:369-396. 14 January,2002.<<http://www.gateway2.ovid.com/ovidweb.cgi>>.

BISHOP, D. & MOGFORD, K., 2002. *Desenvolvimento da Linguagem em Circunstâncias Excepcionais*. Rio de Janeiro: Revinter Ltda.

BLOOM, L. & LAHEY, M., 1978. *Language Development and Language Disorders*. New York: John Wiley & Sons.

BLOOM, L., 1988. What Is Language?. In: *Language Disorders and Language Development* (LAHEY, M.), pp. 1-19. New York: Macmillan Publishing Company.

BROWN, R., 1973. *A First Language, The Early Stages*. Cambridge: Harvard University Press.

CAMPOS, J. J. & STENBERG C., 1981. Perception, Appraisal and Emotions: The Onset of Social Referencing. In: *Infants Social Cognition: Empirical and Theoretical Considerations* ( LAMB, M. & SHERROD, L. - Eds.), pp. 273-314. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

CHOMSKY, N., 1972. *Language and Mind*. (2d ed). New York : Harcourt Brace Jovanovitch.

DALE, P. S. ,1976. *Language Development Structure and Function*. (2d ed.). New York: Holt, Rinehart and Winston.

DRONKERS, N. F.; PINKER & S., DAMASIO, A., 2000. Language and the Aphasia. In: *Principles of Neural Science* (KANDEL, E.R.; SCHWARTZ, J. H. & JESSELL, T.M.), fourth edition, pp. 1169-1173, New York: McGraw-Hill.

EISENSON, J., 1971. *Aphasia in Children*. New york: Harper & Row Publisher.

FERNALD, A. & KUHL, P., 1987. *Acoustic Determinants of Infant preference for Motherese Speech*. *Infant Behavior and Development*, 10, 279-93.

FLETCHEN & WHINNEY, 1997. *Compêndio da Linguagem da Criança*. Porto Alegre. Artes Médicas Sul Ltda.

FRY, D. B., 1966. The Development of the Phonological System in the Normal and the Deaf Child. In: *The Genesis of Language* (SMITH, F. & MILLER, G. – Eds.), pp. 187-206. Cambridge, Mass.: MIT Press.

GERTNER; REICE; HARDLEY; HUTCHINSON, B. B. & HANSON, M. J., 1989. *Diagnostic Handbook of Speech Pathology*. Baltimore: The Willians & Wilkins Company.

HAINES, L. B.; GILLESPIE, C. & LAMBERVILLE, A., 1980. *The Gesell Preschool Test*. The Gesell Institute of Human Development., Pennsylvani: Modern Learning Press.

HAYNES, W. O.; PINDZOLA, R. H. & EMERICK, L. L., 1992. *Diagnosis and Evaluation in Speech Pathology*, 4<sup>th</sup> Ed. New Jersey: Prentice Hall.

HOFF-GINSBERG, E., 1991. Mother-child conversation in different social classes and communicative settings. *Child Development*, 62:782-96.

HUTTENLOCHER, J.; HAIGHT, W.; BRYK, A.; SELTZER, M. & LYONS, T., 1991. Early vocabulary growth: relation to language input and gender. *Developmental Psychology*, 27:236:48.

JUSCZYCK, P.W.,1997. *Finding and Remembering Words: Some Beginnings by English-learning Infants*. *Current Directions Psychological Science*, 6:170-74.

JUSCZYCK, P. W.; FRIEDERICI, A. D.; WESSELS, J.M.I.; SVENKERUD., V. & JUSCZYCK, A. N., 1993. *Infants' sensitivity to the Sound Pattern of Native-Language Words*. *Journal of Memory and Language*, 32: 402–20.

KENT, R. D. & MIOLO, G., 1997. Habilidades Fonéticas no Primeiro Ano de Vida. In: *Compêndio da Linguagem da Criança* (FLETCHER, P. & MACWHINNEY, B.), pp.253-276. Porto Alegre: Artes Médicas.

KUHL, P. K., 1985. Categorization of Speech by Infants. In: *Neonate Cognition: Beyond the Blooming Buzzing Confusion* (Mehler, J. & Fox R.), Hillsdale: N. J. Lawrence Erlbaum Associates.

LAHEY, M., 1988. *Language Disorders and Language Development*. New York: Macmillan Publishing Company.

LEE, 1966. Development Sentence Types: A Method for Comparing Normal And Deviant Syntactic Development. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 31:311-330.

LEONARD, L. B., 1999. *Children with Specific Language Impairment*. London: The MIT Press, Cambridge Massachusetts.

LOCKE, J. L., 1997. Desenvolvimento da Capacidade para a Linguagem Falada. In: *Compêndio da Linguagem da Criança* (FLETCHER, P. & MACWHINNEY, B.), pp. 233-251. Porto Alegre: Artes Médicas.

MENN, L. & STOEL-GAMMOM, C., 1997. Desenvolvimento Fonológico. In: *Compêndio da Linguagem da Criança* (FLETCHER, P. & MACWHINNEY, B.), pp. 277-295. Porto Alegre: Artes Médicas.

MENEZES, M. L., 1995. *A Relação entre Linguagem e Aprendizagem: Um Estudo para a Adaptação do Clinical Evaluation Language Fundamentals Revised* (CELF-R). Dissertação de Mestrado, São Paulo: Pontifícia Universidade Católica.

*MENYUK, P, 1971. Desenvolvimento da Linguagem, Porto Alegre: Artes Médicas*

NAKAZIMA, 1980. *The Reorganisation Process of Babbling*. In: *Infant Communication: Cry and Early Speech* (MURRY, T. & MURRY, J. – Eds.), pp. 272-83. Houston: College-Hill.

OLLER, D. K., 1976. *Infant Vocalizations: A Linguistic and Speech Scientific Perspective*. *Miniseminar for the American Speech and Hearing Association*. Houston.

PERISSINOTO, J. & CHIARI, B. M., 2003. A Avaliação como Ação Precursora do Diagnóstico. In: *Fonoaudiologia em Pediatria* (Coordenadoras: ANDRADE, C. R. F. DE & MARCONDES, E.), pp. 135-140. São Paulo: Editora Aarvier.

POLKA, L. & WERKER, J. F., 1994. Developmental Changes in Perception of Nonnative Vowel Contrasts. *Journal of Experimental Psychology: Human, Perception and Performance*, 20:421-35.

PENNINGTON, B. F., 1991. Diagnosing Learning Disorders, A Neuropsychological Framework. *New York: Guilford Publications*.

PLINKETT, K., 1997. Abordagens Conexionistas da Aquisição da Linguagem. In: *Compêndio da Linguagem da Criança* (FLETCHER, P. & MACWHINNEY, B.). pp. 41-68. Porto Alegre: Artes Médicas.

RAPIN, I & ALLEN, E., 1990. Assessment of Pediatric Disorders of Cerebral Function. Chicago: Illinois, *Current Problems in Pediatrics*, January.

RAPIN, I., 1996. Practitioner Review: Developmental Language Disorders: A Clinical Update. *Journal Child Psychological and Psychiatry*, 37:643-655. Great Britain.

RAPIN, I., 1998. Understanding Childhood Language Disorders. *Current Opinion Pediatric*, 10:561-566.

RICE, M. L., 1984. Cognitive Aspects of Communicative Development. In: *The Acquisition of Communicative Competence* (Schieffebusch, R. & Pickar, J. – Eds.). Baltimore: University Park Press.

RICHARD, E. & GLEASON, J. B., 1997. A Socialização em Diferentes Contextos. In: *Compêndio da Linguagem da Criança* (FLETCHER, P. & MACWHINNEY, B.), pp. 209-24. Porto Alegre: Artes Médicas.



ROCHAT, P. & STRIANO, T., 1999. Social-Cognitive Development in the First Year. In: *Early Social Cognition Understanding Others in the First Months of Life* (ROCHAT, P.), pp. 3-34. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

SHORE, R., 1997. *Rethinking the Brain, New Insights into Early Development*. New York: Families and Work Institute.

SNOW, C. E., 1977. Mothers' speech research: from input to interaction. In: *Talking to Children: language input and acquisition* (SNOW, C. E. & FERGUSON, C. A. – Eds.), pp. 31-49. Cambridge: Cambridge University Press.

SNOW, C. E., 1986. Conversations with Children. In: *Linguagem Acquisition* (FLETCHER, P. & CARMAN, M. – Eds.), 2<sup>nd</sup> edition, pp. 363-75. New York: Cambridge University Press.

SNOW, C. E., 1997. Questões no Estudo do Input: Sintonia, Universalidade, Diferenças Individuais e Evolutivas e Causas Necessárias. In: *Compêndio da Linguagem da Criança* (FLETCHER, P. & MACWHINNEY, B.), pp. 153-63. Porto Alegre: Artes Médicas.

SWISHER, L. & PINSKER, E. J., 1971. The Language Characteristics of Hyperverbal Hydrocephalic Children. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 13:746-55.

TREVARTHEN, C. (1979). Communication and Cooperation in Early Infancy. A Description of Primary Intersubjectivity. In: *Before Speech: The Beginning of Interpersonal Communication* (Bullock, M.M. – Ed.), pp. 321-47. New York: Cambridge University Press.

UNICEF, 1999. *Situação Mundial da Infância – Educação*. Rio de Janeiro.

WERKER, J. F. & TEES, R. C., 1984. Cross-language Speech Perception: Evidence for the Perceptual Reorganization During the First Year of Life. *Infant Behavior and Development*. 7:49-63.

WERKER, J. F. & PEGG, J. E., 1992. Infants Speech Perception and Phonological Acquisition. In: *Phonological Development: Models, Research, Implications* (FERGUSON, C. A.; MENN, L. & STOEL-GAMMON, C. – Eds.), pp. 285-311, Timonium. Md: York Press.

WOLFF, P.H., 1987. The Development of Behavioral States and the Expression of Emotions in Early Infancy. *Chicago: University of Chicago Press*.

WHITEURST, G. J. & FISCHER J. E., 1993. Practitioner Review: *Early Developmental Language Delay: What, If Anything, Should the Clinician Do About It?* *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35:613-648.