

BEATRIZ SERVILHA BROCCHI

**A INFLUÊNCIA DA INTERAÇÃO MÃE-CRIANÇA NO DESENVOLVIMENTO
DA LINGUAGEM ORAL DE PREMATUROS**

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
2009

BEATRIZ SERVILHA BROCCHI

**A INFLUÊNCIA DA INTERAÇÃO MÃE-CRIANÇA NO DESENVOLVIMENTO
DA LINGUAGEM ORAL DE PREMATUROS**

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia da Universidade de São Paulo com requisito para obtenção ao Título de Doutor em Psicologia como Profissão e Ciência

Orientadora: Profa. Dra. Maria Isabel da Silva Leme

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
2009

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Brocchi, Beatriz Servilha.

A influência da interação mãe-criança no desenvolvimento da linguagem oral de prematuros / Beatriz Servilha Brocchi; orientadora Maria Isabel da Silva Leme. -- São Paulo, 2009.

130 p.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

1. Desenvolvimento da linguagem 2. Relações mãe-criança 3. Recém-nascidos prematuros I. Título.

LB1139.L3

BEATRIZ SERVILHA BROCCHI

**A INFLUÊNCIA DA INTERAÇÃO MÃE-CRIANÇA NO DESENVOLVIMENTO
DA LINGUAGEM ORAL DE PREMATUROS**

BANCA EXAMINADORA

Presidente Dra. Maria Isabel da Silva Leme

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
2009

DEDICATÓRIA

À minha família, Marcos, Elson, Sueli e Gustavo, a quem devo tudo o que sou e que me apoiaram e incentivaram para a realização do doutorado.

À minha orientadora Maria Isabel, pela orientação, confiança e paciência.

Aos meus avôs José Maria Servilha e Roberto Brechesi, pelas lições de vida e estímulo para a realização deste trabalho.

A Deus, por ter me dado força e sabedoria para que vencesse mais essa etapa da minha vida.

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA	IV
LISTA DE TABELAS	XI
LISTA DE FIGURAS	XII
RESUMO	XIII
ABSTRACT	XIV
RESUMÉ.....	XV
AGRADECIMENTOS	XVI
APRESENTAÇÃO	XVIII
1... INTRODUÇÃO	1
1.1 Interação mãe-bebê.....	2
2. Desenvolvimento da linguagem oral e fala.....	16
2.1 Aquisição e desenvolvimento da fala e linguagem oral.....	19
2.2 Aquisição de verbos.....	27
2.3 Desenvolvimento sintático-semântico.....	28
2.4 Desenvolvimento do comportamento.....	34
3. A interação mãe-bebê e o desenvolvimento da linguagem.....	40
4. Interação mãe-bebê prematuro.....	50
4.1 O prematuro.....	51
4.2 Desenvolvimento da linguagem e prematuridade.....	60
Objetivos.....	65
Hipótese.....	65
5. MÉTODO.....	66
5.1 Sujeitos	67
5.2 Material.....	68

5.3 Procedimentos.....	69
5.4 Análise dos Dados.....	70
6. RESULTADOS.....	83
6.1 Concordância entre juízes.....	84
6.2 Dados da Anamnese.....	84
6.3 Discurso oral.....	92
6.3 Fonologia.....	95
6.4 Vocabulário.....	97
6.5 Pragmática.....	101
6.6 Fluência.....	104
7. DISCUSSÃO.....	107
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
REFERÊNCIAS	125

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Planejamento e recebimento da gravidez pelas mães.....	85
TABELA 2	Idade gestacional, peso e APGAR ao nascimento.....	85
TABELA 3	Alimentação do recém-nascido durante a internação.....	86
TABELA 4:	O que os pais consideram de mais importante na educação da criança.....	90
TABELA 5:	Preferências das crianças durante a brincadeira.....	90
TABELA 6:	Produção oral realizada pela criança.....	92
TABELA 7:	Análise do discurso oral das crianças.....	93
TABELA 8:	Correlação entre o tempo de interação e discurso oral da criança.....	94
TABELA 9:	Aspectos fonológicos apresentados pelas crianças.....	95
TABELA 10:	Correlação entre vocabulário e discurso oral das crianças.....	100
TABELA 11:	Desempenho das crianças avaliadas no teste de fluência.....	104
TABELA 12:	Correlação entre a fluência e as provas de vocabulário e pragmática.....	105

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Principal cuidador da criança	88
FIGURA 2: Atividades realizadas pela mãe com a criança.....	89
FIGURA 3: Atividades realizadas pelas crianças.....	91
FIGURA 4: Personalidade das crianças pesquisadas.....	92
FIGURA 5: Tipo de trocas apresentadas pelas crianças.....	96
FIGURA 6: Comparação entre a presença de trocas e as variáveis da anamnese.....	97
FIGURA 7: Número de designações usuais realizadas pelas crianças.....	98
FIGURA 8: Número de não-designações.....	99
FIGURA 9: Número de processos de substituição realizado pelas crianças.....	100
FIGURA 10: Funções comunicativas mais utilizadas pelas crianças.....	102
FIGURA 11: Meios comunicativos utilizados pelas crianças.....	103

RESUMO

BROCCHI, B. S. (2009). *A influência da interação mãe-criança no desenvolvimento da linguagem oral de prematuros*. Tese de doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo. XXI+142 p. 2009

O diálogo entre mãe e filho é uma questão primordial no desenvolvimento da linguagem. A mãe é considerada coautora no desenvolvimento comunicativo-linguístico de seu filho. Este trabalho caracterizou o desenvolvimento da linguagem oral de crianças pré-termo em idade pré-escolar e verificou o impacto da interação mãe-criança neste processo. Participaram da pesquisa 20 díades de mães e filhos de 5-6 anos com diagnóstico de prematuridade ao nascimento que são acompanhadas pelo Ambulatório de Alto Risco de um Hospital no interior do Estado de São Paulo. Realizou-se uma anamnese com a mãe para verificar a interação mãe-criança desde o nascimento e uma avaliação da linguagem oral das crianças, verificando os aspectos de vocabulário, fonologia, pragmática, fluência e discurso. Observou-se que as crianças, em sua maioria, foram prematuras extremas e de muito baixo peso e, que durante o período de internação, houve uma expectativa pessimista da maioria das mães com relação à melhora da criança. Apesar da maioria das mães relatarem que as crianças não apresentaram comprometimento no desenvolvimento e a metade destas considerarem-se as principais cuidadoras, observou-se que as crianças apresentaram desempenho abaixo do esperado para os testes de fonologia, vocabulário, pragmática e fluência e desempenho esperado para o discurso oral. Este resultado deve-se, além dos fatores biológicos e socioeconômicos, que podem influenciar o desenvolvimento, à qualidade da interação materno-infantil, à estimulação materna, uma vez que a mãe é considerada o modelo e a provedora de conhecimento e desenvolvimento para seu filho. Porém, o estímulo à leitura e à brincadeira conjunta da mãe com a criança podem também ser realizados por profissionais de diversas áreas e serão uma forte referência para o desenvolvimento da linguagem, do discurso e, futuramente, para o aprendizado da linguagem escrita.

Palavras-chave: Desenvolvimento da linguagem; relações mãe-criança; recém-nascidos prematuros.

ABSTRACT

BROCCHI, B. S. (2009). [The influence of mother-child interaction in development of oral language preterm child] *.A influência da interação mãe-criança no desenvolvimento da linguagem oral de prematuros*. Tese de doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo. XXI+142 p.

The dialogue between mother and child is a important aspect of language development and mother is considered a model of linguistical-communicative development for her sun. The aim of this research was to describe the oral language development of preschoolar children who were pretern and verify the impact of mother-child interaction in this process. The subjects of this research were 20 mother and child who were 5 and 6 years old and had preterm diagnosis when they were born. They've been followed by professionals of High Risk Ambulatory of a Hospital in countryside of São Paulo. First there was an interview with the mother to knew the mother-child interaction since the child was born until now and then it were made four tests-vocabulary, phonology, fluency, pragmacy and discourse to verify the development of oral language of the children. It was observed that a great number of children were extreme preterm and born with very low weight and, during the hospitalized period, mothers had a negative reaction of survival of their sons. The most part of the mothers related that children didn't have problems in development and they considered themselves the main person who took care of their son. All children obtained low scores in four testes performed (vocabulary, fluency, phonoloy and pragmacy). Only in oral discourse, the children had an expected performance to chronological age. It was explained to biological, economical and social factors but the quality of mother-child interaction, the mother stimulation was a important fact to influence these results, because the mother is considered a provider of knowledge and behavior to the son. The mother stimulus for reading and play may be also performed by several professionals and will be a important indicator for a language development, discourse and, in the future, the learning of reading and writing.

Key words: language; mother-child interaction; preterm.

RESUMÉ

BROCCHI, B.S. (2009). [L'influence de l'interaction mère-enfant dans le développement du langage verbal de prématurés]. *A influência da interação mãe-criança no desenvolvimento da linguagem oral de prematuros*. Tese de doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo. XXI+142 p.

Le dialogue entre mère et enfant est une question primordiale dans le développement du langage. La mère est considérée co-auteur dans le développement de la communication linguistique de son enfant. Ce travail a caractérisé le développement du langage verbal des enfants pré-terme, dans l'âge préscolaire et a vérifié l'impact de l'interaction mère-enfant dans ce processus. 20 díades de mères et enfants ages de 5-6 ans, avec diagnostic de naissance prématurée, qui sont accompagnées à la Clinique de « Soigneselements intensifs » d'un Hôpital à l'intérieur de l'État de São Paulo ont participé de la recherche. Nous avons réalisé une anamnèse avec la mère, pour vérifier l'interaction mère-enfant depuis la naissance et aussi une évaluation du langage verbal des enfants, pour vérifier les aspects du vocabulaire, les aspects fonologiques, la pragmatique, le 'flux' du langage et le discours. La plupart des enfants était des prématurés extrêmes et avec de très bas poids et, pendant la période d'internement, il a y eu une attente pessimiste de la majorité des mères concernant l'amélioration de l'enfant. Malgré l'affirmation des mères de que les enfants ne présentaient pas aucun aspect compromettant le développement et de que la moitié d'entre elles se considéraient les principales personnes à s'occuper des enfants, nous avons observé que les enfants ont présenté des performances au-dessous des niveaux attendus pour les essais fonologiques, de vocabulaire, de la pragmatique et flux du langage et aussi performance attendue pour le discours verbal. Ce résultat se doit, outre les facteurs biologiques et socio-économiques qui peuvent influencer le développement, à la qualité de l'interaction maternelle avec l'enfant, à la stimulation maternelle, vu que la mère est considérée le modèle et le 'présentateur' de connaissance et de développement pour son enfant. Malgré cela, nous croyons que la stimulation pour la lecture et l'action de jouer avec l'enfant peuvent aussi être réalisés par des professionnels de divers secteurs, ce que offrira de grandes références pour le développement du langage, du discours et, finalement, de l'apprentissage de la langue écrite

Mots-clefs: langage; interaction mère-enfant; prématurés

AGRADECIMENTOS

Às Profa. Dra. Gladys Bicalho e Emma, pelas críticas e sugestões na ocasião do exame de qualificação.

À Profa. Dra. Maria Helena Mourão Alves Oliveira por me auxiliar com materiais e análise dos resultados.

À Profa. Dra. Marisa Gargantini pelas correções gramaticais do trabalho.

Às famílias, que se disponibilizaram em participar da pesquisa.

À fonoaudióloga Bianca Gimenez, pela ajuda em realizar a pesquisa.

À Pontifícia Universidade Católica de Campinas, que me concedeu a permissão de realizar o trabalho.

Aos professores da Faculdade de Fonoaudiologia da PUC-Campinas, pela formação e incentivo ao aprofundamento dos conhecimentos adquiridos.

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a efetivação desta tese.

APRESENTAÇÃO

O interesse pelo estudo do desenvolvimento do recém-nascido prematuro tem crescido nos últimos anos (Perissinoto, 1996). Os riscos de comprometimento no processo de desenvolvimento destas crianças são grandes, pois além de serem mais suscetíveis a doenças, são também expostas a fatores iatrogênicos como incubadora, fototerapia e ingestão de drogas.

Inúmeros estudos estabelecem o efeito da maturidade biológica no desenvolvimento humano, porém não está claro até que ponto estes efeitos estão presentes em aspectos específicos do comportamento. A partir de diferentes concepções teóricas, pode-se prever que alterações iniciais na formação e maturação biológicas do bebê trazem sequelas. Tais sequelas podem interferir no processo normal da evolução física, motora, auditiva e psicológica da criança.

Como fonoaudióloga, trabalho há cinco anos na Clínica de Fonoaudiologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas e no Hospital e Maternidade Celso Pierrô, na realização de triagem auditiva neonatal e no acompanhamento do desenvolvimento auditivo de crianças com algum risco de surdez. Em minha área de atuação, acompanho muitas crianças prematuras que apresentam diferentes trajetórias ao longo do desenvolvimento. Há alguns bebês pré-termo que, apesar de todas as complicações do pós-parto e a estadia prolongada na unidade intensiva neonatal, conseguem se desenvolver dentro do esperado para a sua idade cronológica. Observa-se nestes casos, que a família e, especialmente a mãe, desempenha um grande papel neste desenvolvimento. Estas mães foram aquelas que passaram todos os dias junto ao bebê na UTI, dispensaram todo o seu tempo (muitas passaram o dia todo no hospital) para assistir os filhos internados. Pode-se observar também que crianças separadas da mãe, ou com pouco acompanhamento destas, são menos

responsivas, isto é seu comportamento é considerado aquém do esperado. Também há aqueles bebês que têm a família presente, porém manifestam algum atraso no desenvolvimento.

O hospital em que trabalho promove o Método Canguru, que proporciona maior contato mãe-bebê e amamentação em livre demanda, estreitando os laços entre a díade, em um momento delicado e importante tanto para o bebê quanto para a mãe.

Keller (1998) descreve um tipo de sistema parental inicial que envolve uma propensão para interagir com o bebê: é o sistema de trocas face a face. Ele envolve o contato visual mútuo e o uso frequente da linguagem; e a partir desse sistema, grande parte das interações mãe-bebê se constitui. Com o tempo, as interações vão assumindo formas mais complexas, identificadas quando objetos, comportamentos e atividades são incorporados à relação inicial dual e também quando mães, e principalmente bebês, se apresentam como mais sensíveis aos sinais ou comportamento do outro.

De acordo com Klein e Linhares (2006), crianças nascidas pré-termo com muito baixo peso são mais propensas a deficiências cognitivas, problemas de desempenho escolar, dificuldades comportamentais e problemas de crescimento físico. Um ambiente familiar adequado, que inclui responsividade parental, aceitação do comportamento da criança e disponibilidade de brinquedos pode reduzir ou compensar os efeitos adversos do risco perinatal, promovendo o aparecimento de sinais precoces de resiliência na criança. Os bebês que estiveram internados em uma UTI neonatal precisam ser avaliados periodicamente para que se possa orientar sua alimentação e acompanhar as evoluções de seu desenvolvimento neuropsicomotor (Klein & Linhares, 2006, Vaz, 1996).

Pensando nesta relação mãe-criança e prematuridade, este trabalho visa a estabelecer relações entre a qualidade da interação e o desenvolvimento da linguagem oral das crianças com diagnóstico de prematuridade.

O trabalho está organizado primeiramente com uma Introdução que apresenta o referencial teórico utilizado para a realização da pesquisa. Este referencial teórico foi baseado na literatura nacional e internacional e é apresentado em quatro partes: a primeira, referente à interação mãe-bebê aborda mais detalhadamente tal interação e o desenvolvimento da linguagem; a segunda refere-se à interação mãe-bebê prematuro; a terceira focaliza o desenvolvimento do comportamento e a última é relacionada ao desenvolvimento da fala e da linguagem oral. Na sequência, estão descritos os objetivos do estudo.

Segue-se o Método, identificando os sujeitos, o material e o procedimento de coleta e análise dos dados.

A terceira parte do trabalho refere-se à descrição dos Resultados obtidos e a quarta às Conclusões e Sugestões.

Por fim, estão apresentadas as Referências utilizadas como base para o referencial teórico e para a construção do método a ser aplicado na pesquisa. Os Anexos apresentam os materiais utilizados e o roteiro da entrevista.

APRESENTAÇÃO

O interesse pelo estudo do desenvolvimento do recém-nascido prematuro tem crescido nos últimos anos (Perissinoto, 1996). Os riscos de comprometimento no processo de desenvolvimento destas crianças são grandes, pois além de serem mais suscetíveis a doenças, são também expostas a fatores iatrogênicos como incubadora, fototerapia e ingestão de drogas.

Inúmeros estudos estabelecem o efeito da maturidade biológica no desenvolvimento humano, porém não está claro até que ponto estes efeitos estão presentes em aspectos específicos do comportamento. A partir de diferentes concepções teóricas, pode-se prever que alterações iniciais na formação e maturação biológicas do bebê trazem sequelas. Tais sequelas podem interferir no processo normal da evolução física, motora, auditiva e psicológica da criança.

Como fonoaudióloga, trabalho há cinco anos na Clínica de Fonoaudiologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas e no Hospital e Maternidade Celso Pierrô, na realização de triagem auditiva neonatal e no acompanhamento do desenvolvimento auditivo de crianças com algum risco de surdez. Em minha área de atuação, acompanho muitas crianças prematuras que apresentam diferentes trajetórias ao longo do desenvolvimento. Há alguns bebês pré-termo que, apesar de todas as complicações do pós-parto e a estadia prolongada na unidade intensiva neonatal, conseguem se desenvolver dentro do esperado para a sua idade cronológica. Observa-se nestes casos, que a família e, especialmente a mãe, desempenha um grande papel neste desenvolvimento. Estas mães foram aquelas que passaram todos os dias junto ao bebê na UTI, dispensaram todo o seu tempo (muitas passaram o dia todo no hospital) para assistir os filhos internados. Pode-se observar também que crianças separadas da mãe, ou com pouco acompanhamento destas, são menos

responsivas, isto é seu comportamento é considerado aquém do esperado. Também há aqueles bebês que têm a família presente, porém manifestam algum atraso no desenvolvimento.

O hospital em que trabalho promove o Método Canguru, que proporciona maior contato mãe-bebê e amamentação em livre demanda, estreitando os laços entre a díade, em um momento delicado e importante tanto para o bebê quanto para a mãe.

Keller (1998) descreve um tipo de sistema parental inicial que envolve uma propensão para interagir com o bebê: é o sistema de trocas face a face. Ele envolve o contato visual mútuo e o uso frequente da linguagem; e a partir desse sistema, grande parte das interações mãe-bebê se constitui. Com o tempo, as interações vão assumindo formas mais complexas, identificadas quando objetos, comportamentos e atividades são incorporados à relação inicial dual e também quando mães, e principalmente bebês, se apresentam como mais sensíveis aos sinais ou comportamento do outro.

De acordo com Klein e Linhares (2006), crianças nascidas pré-termo com muito baixo peso são mais propensas a deficiências cognitivas, problemas de desempenho escolar, dificuldades comportamentais e problemas de crescimento físico. Um ambiente familiar adequado, que inclui responsividade parental, aceitação do comportamento da criança e disponibilidade de brinquedos pode reduzir ou compensar os efeitos adversos do risco perinatal, promovendo o aparecimento de sinais precoces de resiliência na criança. Os bebês que estiveram internados em uma UTI neonatal precisam ser avaliados periodicamente para que se possa orientar sua alimentação e acompanhar as evoluções de seu desenvolvimento neuropsicomotor (Klein & Linhares, 2006, Vaz, 1996).

Pensando nesta relação mãe-criança e prematuridade, este trabalho visa a estabelecer relações entre a qualidade da interação e o desenvolvimento da linguagem oral das crianças com diagnóstico de prematuridade.

O trabalho está organizado primeiramente com uma Introdução que apresenta o referencial teórico utilizado para a realização da pesquisa. Este referencial teórico foi baseado na literatura nacional e internacional e é apresentado em quatro partes: a primeira, referente à interação mãe-bebê aborda mais detalhadamente tal interação e o desenvolvimento da linguagem; a segunda refere-se à interação mãe-bebê prematuro; a terceira focaliza o desenvolvimento do comportamento e a última é relacionada ao desenvolvimento da fala e da linguagem oral. Na sequência, estão descritos os objetivos do estudo.

Segue-se o Método, identificando os sujeitos, o material e o procedimento de coleta e análise dos dados.

A terceira parte do trabalho refere-se à descrição dos Resultados obtidos e a quarta às Conclusões e Sugestões.

Por fim, estão apresentadas as Referências utilizadas como base para o referencial teórico e para a construção do método a ser aplicado na pesquisa. Os Anexos apresentam os materiais utilizados e o roteiro da entrevista.

I-INTRODUÇÃO

1.1 INTERAÇÃO MÃE-BEBÊ

*“No bebê está o futuro do mundo.
A mãe precisa abraçá-lo forte para
que ele saiba que o mundo é dele
O pai precisa levá-lo até o monte mais alto,
para que ele veja como é o seu mundo”*

(Ditado Maia)

Pode-se definir interação, de acordo com Pinto (2001), como um “interjogo” entre parceiros, em que um influencia o outro em um processo contínuo de desenvolvimento, a partir de mecanismos de regulação recíproca. É um processo constituído por fenômenos dinâmicos que ocorrem ao longo do tempo entre a mãe e o bebê, envolvendo reciprocidade e interdependência. O bebê não é apenas passivo às influências do ambiente, mas é também um parceiro ativo, que gera importantes modificações no seu meio, sendo que cabe à mãe interpretar as necessidades físicas e psíquicas e atendê-las, favorecendo a regulação dos estados e a organização dos sistemas de biorritmo (Pinto, 2001& Oliva, 2001, 2004).

De acordo com Moura e Ribas (2004), são características únicas da infância humana o longo período gestacional e a maturação lenta. Em comparação com outras espécies, observa-se marcado retardo na maturação pré e pós-natal. Recém-nascidos humanos são pequenos e *altriciais* - indefesos e pouco desenvolvidos- o que consiste em uma exceção na evolução dos mamíferos. O bebê nasce em um momento em que é ainda pouco equipado para sobreviver sem os cuidados de sua cultura. Por essa razão, uma imaturidade prolongada é preservada e, de certa maneira, a gestação continua externamente e um ambiente de cuidados adequados é necessário.

Os cuidados parentais funcionam a partir dos sinais do bebê, percebidos pelos adultos, permitindo que esses sinais sejam processados como informações relevantes a fim de que se satisfaça as necessidades da criança (Moura & Ribas, 2004; Klaus & Klaus, 2001). Esses cuidados operam de forma intuitiva e intencional, incluindo a motivação para cuidar do bebê, alimentando-o, consolando-o quando necessita e respondendo às suas pistas comunicacionais.

Esse ambiente traduz-se no que os pais ou adultos da cultura pensam e fazem para garantir a sobrevivência e o desenvolvimento satisfatório do bebê. Subjacentes às variações culturais, contextos de socialização foram formados durante a evolução da espécie (Oliva, 2001; Moura & Ribas, 2004). Dois deles, embora importantes, não são exclusivos da espécie humana: *o sistema de cuidados primários* (proteger, alimentar, abrigar, dar condições de higiene) e *o sistema de contato corporal* (contato corporal, proteção, bem-estar). Outros dois sistemas distinguem a espécie humana e são importantes para as interações mãe-bebê e seu papel no desenvolvimento: *o sistema de estimulação* (comunicação corporal entre pais e bebês, em que os primeiros estimulam por meio do toque e do movimento, observando as reações do bebê e modulando seu próprio comportamento) e *o sistema de trocas face a face*, caracterizado pelo contato visual mútuo e o uso frequente da linguagem. Os bebês são atraídos por estímulos sociais, como vozes (Oliva (2001)). Essas características indicam que a aprendizagem inicial é guiada por sistemas de comportamentos biologicamente preparados e possibilitam a participação do ambiente no desenvolvimento das condutas. Além disso, observa-se que a mãe está excepcionalmente pronta para conhecer e perceber o bebê por meio de todos os sentidos. As capacidades e a grande variedade de sentidos do bebê encontram sensibilidade e atenção paralelas por parte da mãe. Existe um interesse mútuo pelo contato visual. A voz aguda que

a mãe usa ao falar com seu bebê coincide com a atração dele pela fala no intervalo de alta frequência. A velocidade de fala estimula tanto a mãe quanto o bebê a mover-se naquele ritmo e o choro do bebê estimula a produção de leite (Klaus & Klaus, 2001).

O vínculo afetivo com o bebê pode ser desenvolvido ainda na gravidez, mas tende a aumentar consideravelmente após o nascimento. A primeira hora após o parto é considerada de extrema importância no processo de desenvolvimento e fortalecimento dos vínculos afetivos entre a mãe e o filho (Thomaz et al., 2005; Araújo, 2007).

O contato precoce, bem como a amamentação na primeira hora de vida, desencadeiam uma série de eventos sensoriais, fisiológicos, hormonais, imunobiológicos e comportamentais que irão influenciar, de forma positiva, a ligação entre mãe e filho, contribuindo dessa forma para o estabelecimento de uma boa relação entre eles. O aleitamento materno garante a segurança emocional, transmitida pelo contato íntimo entre mãe e filho, acarretando um patrimônio neurológico mais adequado, pois os neurônios de crianças que foram amamentadas no seio têm maior capacidade de desenvolvimento nos primeiros meses de vida, se comparados aos daqueles bebês que recebem alimentação com leite de outra espécie (Brasil, 2002).

Oliva (2004) relata que o recém-nascido atenta para o mundo que o cerca e põe em prática, sempre que necessário, todo seu repertório de ação (olhar, sugar, chorar, etc.). Gradativamente, começam a ser criadas rotinas, isto é, adulto e bebê vão regulando conjuntamente suas condutas, estabelecendo uma comunicação social baseada na afetividade e nas necessidades biológicas dos bebês. A proximidade com os adultos, que os cuidados com os bebês exigem, passa a ser um tipo de informação processada pelas áreas primárias do córtex cerebral da criança e são estreitamente ligadas aos sentidos. Com isso, o bebê reconhece o rosto da mãe e sua voz. Com o tempo, são ativadas as áreas secundárias

e o bebê identifica pessoas, objetos e mais facilmente a mãe (Oliva, 2004). Moura e Ribas (2000) relatam que diversos autores propõem como unidade de análise a *atividade mediada*. Esta é definida como pessoas trabalhando, transformando e estendendo artefatos e práticas herdadas de gerações anteriores. A origem e os meios para a mediação são a interação social: atividades são primeiramente realizadas no plano externo e depois internalizadas e possuem características, ao mesmo tempo, individuais e sociais. O meio cultural constitui-se como um conjunto de transformações do ambiente físico acumuladas pelo grupo social no curso de seu desenvolvimento histórico, transformações essas que se apresentam sob a forma de artefatos. Estes podem ser considerados como os constituintes básicos da cultura. Não determinam, mas são recursos para a construção da atividade mediada e para coordenar as relações de seres humanos com o mundo e entre si. O processo de mediação não é estático e se transforma pela introdução de novos artefatos.

Na interação, segundo Pinto (2001), principalmente da mãe com o bebê, há elementos básicos a serem investigados:

- Padrões de parentalidade: enfatizam os aspectos positivos do desempenho dos pais em suas funções centrais de defesa da vida e da saúde, de cuidados físicos, de promoção de experiências iniciais, de favorecimento do desenvolvimento físico e psíquico, de transmissão e criação de normas culturais e de educação até o indivíduo ter condições para uma vida independente.
- Dinâmica interativa: considerada a partir da interação comportamental e da interação afetiva.

A interação comportamental é aquela que inclui aspectos diretamente observáveis, tais como: ações, interações corporais, interações vocais, interações visuais e ciclos de interação.

A interação afetiva envolve os afetos e suas formas de expressão: atenção e sensibilidade aos sinais da criança; responsividade, reciprocidade e intercâmbios; tonalidade emocional dominante nas trocas afetivas e as transformações da interação.

Esta visão concorda com os relatos de Vygotsky (1962/1991), que salienta que desde o nascimento, o bebê está em constante interação com os adultos, que não só asseguram sua sobrevivência, mas também intermediam a sua relação com o mundo. Os adultos procuram incorporar as crianças à sua cultura, atribuindo significado às condutas e aos objetos culturais que se formaram ao longo da história.

Por essas características especificamente humanas, torna-se impossível considerar o desenvolvimento do sujeito como um processo previsível, universal, linear ou gradual. O desenvolvimento, de acordo com Vygotsky (1962/1991), está intimamente relacionado ao contexto sociocultural em que a pessoa se insere e se processa de forma dinâmica, por meio de rupturas e desequilíbrios provocadores de contínuas reorganizações por parte do indivíduo.

Há duas linhas de desenvolvimento, uma natural e outra cultural, que se imbricam. A natural é o crescimento e maturação, está presente no nascimento e se traduz nos processos mentais inferiores. Sua lei geral do desenvolvimento propõe que toda função psicológica se desenvolve primeiro no plano interpessoal, mediada por instrumentos culturais e depois internalizada. Os processos mentais superiores são explicados por esta lei de desenvolvimento e resultam da transformação dos processos mentais inferiores. As crianças utilizam processos mentais inferiores, como a atenção involuntária, a percepção imediata e a memória não imediata, resultante de uma linha de desenvolvimento natural. Por meio da interação, entretanto, esses processos são radicalmente transformados ou

superados por processos mentais superiores, como a atenção voluntária e a memória mediada.

Vygotsky (1962/1991) relata que a partir da interação da criança com membros de seu grupo e de sua participação em práticas sociais historicamente construídas, esta incorpora ativamente formas de comportamento já consolidadas na experiência humana. A cultura não é pensada como algo pronto, um sistema estático ao qual o indivíduo se submete, mas como um processo ativo, em que seus membros estão num constante movimento de recriação e reinterpretação de informações.

Pressupõe-se, segundo Moura e Ribas (2000), que parece impossível separar o desenvolvimento do contexto sociocultural em que se insere. Desde o nascimento, e antes dele, a cultura está presente e cria um ambiente em que as características individuais da criança e aquelas compartilhadas com os demais membros de sua espécie regulam-se em limites e facilitação. Esse ambiente dá forma a tendências de ação do bebê, traduzindo-as em um repertório que faça sentido em uma determinada cultura.

Keller (1998) descreve que os pais de uma cultura recebem o bebê dispostos a cuidar e interagir com eles. Neste processo, os pais utilizam uma cultura pessoal, com formas de saber e fazer que foram construídas coletivamente. Com isso, constituem quadros de referência para suas ações, estabelecendo limites e orientação de como realizar atividades específicas dentro das práticas culturais do grupo a que pertencem. O conhecimento do desenvolvimento infantil tem um papel central no sistema de crenças parentais e, conseqüentemente tem influência na interação entre pais e filhos. Entre outros aspectos, esse conhecimento engloba crenças acerca dos períodos mais prováveis para aquisição de habilidades motoras, perceptuais e cognitivas durante o desenvolvimento infantil; crenças acerca dos fatores que podem influenciar o desenvolvimento de crianças;

que tipos de cuidados de higiene e segurança são importantes para a saúde das mesmas. As crenças parentais são fortemente influenciadas pelo nível educacional das mães, renda familiar além de determinadas crenças maternas. O conhecimento do desenvolvimento infantil tem um papel relevante e pode afetar práticas e, dessa forma, o desenvolvimento das crianças.

Keller et al. (2003) relacionaram orientações culturais e mudanças históricas, que podem ser vistas como preditores do comportamento parental. Descrevem três tipos de modelos culturais:

- Independente: no qual se prioriza a relação face a face e a brincadeira com objetos. Este modelo visa autonomia, individualidade e os pais enfatizam e permitem que esses valores se desenvolvam em seus filhos.
- Interdependente: enfatiza o contato e a estimulação corporal, relacionamentos baseados em regras, normas e obrigações. O relacionamento familiar é hierárquico e a obediência é um aspecto fundamental no relacionamento pais-filho.
- O terceiro modelo seria uma mistura dos dois modelos, em que há uma educação individualista em sociedades historicamente interdependentes.

Com a globalização, houve uma mudança importante no estilo de vida das pessoas de ambos os modelos culturais, mas principalmente no interdependente, encontrado em sociedades mais rurais. Porém, mesmo com uma adaptação a essas mudanças de valores, ainda se encontra este tipo de cultura, principalmente nos aspectos emocionais e psicológicos. As crianças que se desenvolvem no modelo independente, são emocionalmente mais seguras, possuem mais autonomia nas suas atividades, nas estruturas dialógicas e são criadas no sentido de se separar dos pais, ter um estilo de vida próprio e

não dependente física e emocionalmente dos pais, como ocorre no modelo interdependente (Keller et al., 2003; Keller & Lamm, 2005).

As variações individuais também estão presentes, como consequência das características pessoais dos adultos que interagem com o bebê e das formas particulares como estes se apropriam das representações compartilhadas pelo grupo. O aspecto psíquico da mãe e do pai, os recursos internos de resiliência, bem como sua história enquanto crianças e filhos de seus próprios pais são fundamentais. Piccinini (2001) relata que é importante examinar os aspectos subjetivos de interação, investigando representações, memórias e significados associados aos bebês e situações que os cercam.

Por outro lado, o recém-nascido apresenta um conjunto de características que o capacitam para os primeiros contatos e trocas com os membros de sua cultura, no início representados, principalmente, por sua mãe. Apresentam-se geneticamente determinados, ambientalmente hábeis e preparados para adquirir informação, por meio dessas trocas sociais precoces. Sendo a mãe o principal adulto a interagir com o bebê, logo após o nascimento, as interações iniciais mãe-bebê podem ser consideradas *zonas de construção* e, em certos aspectos, a matriz da construção da atividade mediada pelo bebê. Nessas interações, o bebê age de acordo com suas disposições, que o levam a buscar o contato social, de acordo com seu repertório de capacidades sensoriais. A mãe utiliza-se de mediadores diversos (gestos, linguagem, etc.) em sua atividade.

Mudanças na quantidade e no tipo de estimulação por parte das mães com o aumento da idade do bebê têm sido observadas. Há um aumento significativo na quantidade de estimulação por parte das mães, que procuram chamar cada vez mais a atenção do bebê e ajustar-se ao tipo de atividade que utiliza para comunicar-se com seu filho (Ribas & Moura, 1999). A atividade de olhar a mãe aparece como uma forma importante de

comunicação usada pelo bebê, sendo associada ao sorriso e à vocalização. A mãe, por sua vez, sente um interesse especial pelos olhos do bebê, e, inconscientemente, tenta alinhar o rosto em um plano de rotação paralelo ao rosto do bebê. As mães de crianças prematuras têm de inclinar bastante a cabeça para colocar-se na posição face a face com o bebê prematuro que está no berçário do hospital (Klaus & Klaus, 2001). As transformações nas atividades dos parceiros mostram que a díade incorpora, gradativamente, o mundo externo em suas interações. O bebê se interessa mais por eventos e objetos do ambiente que a mãe tende a lhe apresentar. O encorajamento social por parte da mãe está associado a uma responsividade por parte da criança.

Mendes e Moura (2004) ressaltam o papel da mãe no surgimento das capacidades simbólicas da criança, seja fornecendo apoio concreto para que as estruturas cognitivas possam emergir, seja promovendo uma sensação de segurança necessária para as explorações do mundo. As atividades compartilhadas podem levar a criança a desenvolver o potencial de brincadeira. Na brincadeira conjunta, a criança e a mãe interagem em um contexto que se acredita ser promotor do desenvolvimento emocional e de capacidades sociocognitivas. Além disso, a criança, ao atuar e interagir, gera suas representações do mundo que vivencia, criando desse modo uma base referencial para que novas experiências sejam interpretadas e representadas. A participação da mãe na brincadeira eleva o grau de complexidade da brincadeira da criança, seja criando uma atmosfera emocional positiva acompanhada da sensação de segurança, seja motivando a criança a interagir, experimentar, criar, reproduzir modelos ou seja, efetivamente, brincando junto. Ao brincar com seu filho, a mãe, necessariamente, mobiliza uma parcela de seu tempo, energia, capacidade intelectual e disponibilidade emocional para a atividade.

A importância da interação mãe-bebê é também extremamente valorizada por, como Bowlby (1997), defensores da ideia de que as influências mais decisivas se dão antes de iniciar sua escolaridade e que nessa época, certas atitudes podem afetar decisivamente todo o seu desenvolvimento subsequente. A pessoa em quem se confia, também conhecida como figura de ligação, pode ser considerada aquela que fornece uma base segura a partir da qual se poderá atuar. Dessa forma, as relações familiares possuem importância decisiva para o desenvolvimento da personalidade.

Este comportamento de ligação é concebido como qualquer forma de comportamento quando uma pessoa alcança ou mantém proximidade com outro indivíduo diferenciado e preferido, considerado mais forte e (ou) mais sábio. Esse comportamento caracteriza-se nos seres humanos, do berço à sepultura, e é um importante equipamento comportamental. Os padrões de comportamento de ligação, manifestados por um indivíduo, dependem, em parte, de sua idade atual, sexo e circunstâncias. Tais padrões dependem, também, em parte, das experiências que teve com figuras de ligação nos primeiros anos de vida.

Esse comportamento de ligação, de acordo com Bowlby (1997) possui algumas características, como:

- Especificidade: o comportamento é dirigido por indivíduos específicos, geralmente em ordem de preferência;
- Duração: uma ligação persiste, usualmente, por grande parte do ciclo vital. As ligações podem ser atenuadas, suplementadas, porém as primeiras ligações não são facilmente abandonadas e é muito comum persistirem;
- Envolvimento emocional: muitas das emoções mais intensas surgem durante a formação, manutenção, rompimento e renovação de relações de ligação. A

manutenção inalterada de um vínculo afetivo é sentida como uma fonte de segurança.

- Ontogenia: quanto mais experiência de interação social um bebê tiver com uma pessoa, maiores são as probabilidades de que ele se ligue a essa pessoa. A principal figura de ligação de um bebê é aquela pessoa que lhe dispensar a maior parte de cuidados maternos.
- Aprendizagem: diversas recompensas e punições podem ocorrer no desenvolvimento de uma ligação;
- Organização: o comportamento de ligação é mediado por respostas organizadas segundo linhas bastante simples. A partir do final do primeiro ano, passa a ser mediado por sistemas comportamentais cada vez mais refinados, que se organizam e incorporam modelos representacionais do meio ambiente e do eu. Quando o comportamento de ligação é fortemente despertado, o término poderá requerer o contato físico ou o agarramento à figura materna. Inversamente, quando a figura materna está presente ou seu paradeiro é conhecido, uma criança deixa de manifestar o comportamento de ligação e, em vez disso, explora seu meio ambiente. Mas de modo restrito, mantém a base de segurança no campo visual.
- Função biológica: o comportamento de ligação ocorre nos jovens de quase todas as espécies de mamíferos e, em certas espécies, persiste durante quase toda a vida. A manutenção da proximidade com um adulto preferido por um animal imaturo é a regra geral, o que sugere que tal comportamento possui um valor de sobrevivência.

Bowlby (1997) relata que o padrão de autoconfiança, baseada numa ligação segura com uma figura em quem se confia e desenvolvendo-se a partir desta, pode ser observado desde o primeiro ano de vida de uma criança. Quando a mãe está presente, ou seu paradeiro é conhecido e ela está disposta a participar num intercâmbio amistoso, a criança geralmente deixa de apresentar o comportamento de ligação e prefere explorar seu meio ambiente. Nesse caso, a mãe pode ser considerada como a fornecedora de uma base segura a partir da qual a criança fará suas explorações e regressará, quando estiver assustada ou cansada. Em outras fases da vida, a pessoa é suscetível a manifestar o mesmo padrão de comportamento, afastando-se cada vez mais e por períodos cada vez maiores daqueles que ama, ainda que mantendo o contato.

Essas transformações observadas durante as atividades da díade no decorrer do desenvolvimento da criança foram descritas e analisadas por Moura e Ribas (1999). As pesquisadoras observaram a díade em trocas interativas, em contextos específicos e em atividades e interações que ocorrem nas etapas iniciais do desenvolvimento do bebê. No trabalho foi adotada a perspectiva sociocultural e foi observada uma díade mãe-bebê em quatro momentos do desenvolvimento do bebê: com 2,10,15 e 21 semanas. Foram analisados os aspectos: modificações da natureza das interações, mudanças nas atividades dos parceiros, mudanças nos tipos de estimulação por parte da mãe e diferentes contextos de interação. Os resultados puderam ser interpretados segundo a abordagem sociocultural, que considera as interações sociais constitutivas do desenvolvimento e foram identificadas, desde fases iniciais, interações com processos recíprocos de engajamento, que se tornam mais frequentes e complexos, à medida que os parceiros avançam no conhecimento um do outro, acerca das interações e aperfeiçoam a capacidade de ajuste e regulação mútua dos seus comportamentos.

A interação mãe-criança, bem como suas transformações, influenciam o desenvolvimento linguístico e simbólico da criança, além do comportamental, como comprovado por Mendes e Moura (2004) que analisaram a relação entre o desenvolvimento da brincadeira e da linguagem em bebês de 20 meses de idade. Participaram da pesquisa 30 díades, de classe média e baixa da cidade do Rio de Janeiro. A brincadeira dos bebês, tanto sozinhos quanto com as suas mães, foi observada segundo seu caráter funcional/simbólico. A inter-relação entre linguagem e brincadeira, segundo as autoras, não foi significativamente positiva, porém observou-se que com a mãe, o tempo de duração da brincadeira é maior e o tempo de duração da brincadeira simbólica supera ao da não simbólica (há um aumento da complexidade da brincadeira). Observou-se também que o grau de escolaridade e a linguagem utilizada pela mãe não têm relação com as variáveis utilizadas para a avaliação da brincadeira e da linguagem do bebê aos 20 meses. Concluiu-se, no estudo, que a qualidade da atuação da mãe influencia vários aspectos da interação da díade, como tipo de linguagem e de comportamento dirigido à criança, investimento em brincadeiras iniciadas pelo bebê, complexidade de brincadeiras empreendidas. O bebê revela-se, durante as sessões, como vive e reage às experiências, à mãe e, principalmente, revela-se como um participante ativo nas atividades na díade. A presente tese complementarará os dados obtidos pelas autoras na referida pesquisa, uma vez que relaciona o desenvolvimento da linguagem com a relação mãe-criança, exceto pela diferença que as crianças deste estudo foram prematuras ao nascimento.

A partir do que foi exposto, verifica-se que a interação social é essencial para o desenvolvimento do bebê, uma vez que favorece o desenvolvimento físico (formação de sinapses), psíquico (estabelecimento de inferências, atenção partilhada) e linguístico (aquisição e desenvolvimento da fala e linguagem). Além disso, esta interação é

considerada decisiva para o desenvolvimento da personalidade e para a transmissão de normas culturais.

O seguinte trecho extraído de Colaço (2004, p.339) sintetiza a posição aqui defendida sobre a influência do social no desenvolvimento:

“As relações sociais que estão na base da construção do conhecimento e do desenvolvimento da humanidade se materializam nas redes de interações, que acontecem nos cenários culturais particulares. Nesses cenários são viabilizadas as micro-relações, são tecidos os significados e os processos de construção compartilhada, possibilitando avanços e transformações, que repercutirão direta ou indiretamente nos níveis mais amplos de relações sociais. Por conseguinte, nas interações são criadas nas condições de possibilidade de constituição dos sujeitos, singulares e, ao mesmo tempo, forjados no seu ambiente histórico-cultural.”

II. DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

ORAL E FALA

A construção do conhecimento e da linguagem resulta de um processo de interação, em que por meio de trocas entre o sujeito e o meio, a inteligência se estrutura, atingindo níveis mais elevados de organização. Dois fatores importantes surgem no processo de interação: o aspecto da construção progressiva do conhecimento e o papel ativo do sujeito nessa construção. Dessa forma, a linguagem e a inteligência apresentam-se como realidades sociais, que vão se construindo progressiva e reciprocamente. A evolução da inteligência, que se caracteriza pela elaboração gradual das operações mentais, está estreitamente ligada às relações interpessoais, permitindo o progresso do pensamento, no sentido da diferenciação dos pontos de vista, do colocar-se na posição do outro e do avanço na socialização (Zorzi, 1999).

É indispensável, segundo Bakhtin (2004), que o locutor e o ouvinte pertençam à mesma comunidade linguística, a uma sociedade claramente organizada; que estes dois indivíduos estejam integrados na unicidade da situação social imediata. É apenas neste contexto que a troca linguística se torna possível. O autor conclui que *“a unicidade do meio social e a do contexto imediato são condições absolutamente indispensáveis para que o complexo físico-psíquico-fisiológico possa ser vinculado à língua, à fala, possa tornar-se um fato de linguagem”* (p. 70-71).

A interação é uma condição necessária de inserção social do indivíduo enquanto participante de um processo histórico e cultural. É entendida como condição de possibilidade da existência do sujeito, pois este só se constitui como tal na relação com os outros. O diálogo é a expressão viva desse jogo de papéis, delimitando os enunciados e organizando o processo de enunciação. A palavra é sempre dialógica, evoca significações que a antecedem, ao mesmo tempo que desencadeia reações subsequentes. Desta forma, a

atividade discursiva em um processo de interação é a condição de subjetivação e essência da vida social humana (Colaço, 2004).

As produções linguísticas resultam de um certo grau de maturação neurológica, mas elas rapidamente se tornam uma ferramenta para a criança. Não bastam somente os fatores internos, anátomo-fisiológicos, como o cérebro com os seus centros de linguagem. Nesse desenvolvimento são indispensáveis os fatores externos, ambientais, para que a fala apareça, assim além de outro fator que é de fundamental importância: a imitação (Santiago, 1977).

Existem outros fatores básicos, como a adequação das estimulações ambientais, o tipo de linguagem utilizado pela família, o fator sócioeconômico e a instrução escolar que influenciam, de forma efetiva, o desenvolvimento da linguagem, como comprovado por Basílio et al. (2005). Estas pesquisadoras realizaram uma investigação com 201 crianças de 2 a 5 anos de idade a fim de avaliar o vocabulário receptivo das mesmas. Observou-se que quase a metade das crianças estudadas (44,3%) estavam abaixo do esperado para a idade cronológica. Este resultado deve-se, de acordo com as autoras, às condições sócioeconômicas, sociais e grau de escolaridade materna. Este último aspecto, associado às condições econômicas desfavoráveis, contribui para o desenvolvimento da linguagem deficitária.

Complementando os achados da pesquisa anterior, Taylor et al. (2008) verificaram o quanto a sensibilidade e a responsividade materna contribuem para as experiências de aprendizado da linguagem durante o processo de interação entre a linguagem da criança e a da mãe. Os autores realizaram um estudo longitudinal com 62 díades, verificando a interação aos 6,12,18 e 24 meses e o desenvolvimento da linguagem da criança. Observou-se, neste trabalho, que o desenvolvimento da linguagem das crianças mostrou-se muito

sensível à variedade das condições ambientais, incluindo a disponibilidade e riqueza da estimulação linguística e cognitiva transmitida por pais sensíveis e responsivos. As atitudes destes frente aos comportamentos das crianças podem influenciar, tanto positiva quanto negativamente, o desenvolvimento da linguagem das mesmas, principalmente no aspecto sintático-semântico. Foi constatado que as crianças, cujos pais utilizaram riqueza de vocabulário, questionamento, turnos de diálogo durante o período de interação, mostraram-se com desenvolvimento adequado do vocabulário expressivo, principalmente quanto à semântica, aspectos gramaticais e pragmática (utilizaram diferentes funções de linguagem para pedir, oferecer, solicitar). Porém, aquelas crianças, cujos pais se apresentaram punitivos, proibitivos, zangados, alheios, apresentaram um desenvolvimento de linguagem aquém do esperado, se comparado com as primeiras (que não possuíam mães punitivas). Conclui-se com esta pesquisa, que a variação dos estilos parentais influenciam de forma significativa a relação estabelecida entre a linguagem utilizada pela mãe e a usada pela criança.

Como relatado pelos autores acima, os fatores ambientais, sociais, interacionais irão influenciar fortemente a aquisição e desenvolvimento da linguagem oral e fala das crianças, aquisição e desenvolvimento estes que se iniciam já ao nascimento e transcorrem durante toda a vida da criança.

2.1 Aquisição e desenvolvimento da fala e da linguagem oral

Durante o processo de aquisição da linguagem oral, pesquisadores como Nelson (1973) observaram o desenvolvimento lexical de crianças e constataram que, na metade do segundo ano de vida, o aprendizado de palavras é alterado. As crianças pequenas, normalmente adquirem suas primeiras palavras em torno de 9 a 12 meses de idade; aos 24

ou 30 meses, elas já podem ter adquirido 500 palavras ou mais (Guasti, 2002; Gleitman & Gleitman, 2001). A aquisição da linguagem é fortemente influenciada, entre outros aspectos, pela sociedade e pela relação mãe/filho e com outros membros da família.

Com relação à produção e compreensão de palavras, Gleitman e Gleitman (2001) verificaram que, quando a criança conseguia produzir 10 palavras, ela compreendia 110 palavras e, que aos 16 meses de idade, elas produziam 45 palavras, mas compreendiam 180 palavras. Verificaram também que as primeiras palavras foram normalmente adquiridas em uma velocidade relativamente lenta, com a aquisição de uma, duas ou três palavras por semana. No período em que o vocabulário chega por volta de 50 palavras, há uma explosão da extensão do mesmo, na qual a velocidade de aquisição das palavras começa subitamente a acelerar e a criança pode estar adquirindo 8 ou mais palavras por semana. Achados de outros pesquisadores confirmam que as crianças passam a ter este aumento de léxico após adquirirem um vocabulário de mais de 50 palavras, entre o período de um 1:5 meses e 1:7 meses (Fletcher & Macwhinney, 1997; Gleitman & Gleitman, 2001; Guasti, 2002).

Este período de crescimento lexical marca a mudança de posição simbólica da palavra, pois as primeiras palavras funcionam apenas para indicar ou requisitar um objeto em contextos variados. Para muitos pesquisadores, como Nelson (1973), Goldfield e Reznick (1990), a “explosão do léxico” é consequência da compreensão da criança de que as coisas podem ser categorizadas e que os objetos podem ser nomeados e utilizados em contextos diferentes. Este léxico é então diferenciado em substantivos, verbos, pronomes e outras classes de palavras (Goldfield & Reznick, 1990). Um dos primeiros defensores desta idéia, Vygotsky (1962/1991) observou que por volta dos dois anos de idade, as curvas de evolução do pensamento e da fala, até então separadas, encontram-se e unem-se para iniciar uma nova forma de comportamento. A fala começa a servir ao intelecto e os pensamentos

começam a ser verbalizados, acarretando a curiosidade ativa e repentina da criança pelas palavras e a ampliação do seu vocabulário, que ocorre de forma rápida.

A aquisição do sistema fonológico da língua se dá de forma gradativa até aproximadamente os sete anos. No início, assim como o desenvolvimento da linguagem, a criança possui um pequeno inventário, que aumenta de forma progressiva, o que torna a fala cada vez mais inteligível (Wertzner, 2004).

No primeiro ano de vida, o sistema fonológico é considerado pré-linguístico e caracteriza-se pela vocalização de sons existentes e não existentes na língua falada pelo adulto. Nesta fase, a percepção é importante para identificar e compreender as palavras ouvidas. Entre um ano e um ano e seis meses, são observados ainda sons sem sentido, mas que são utilizados de forma contrastiva. O inventário fonético é pequeno, consistindo em plosivas, nasais e semivogais, as estruturas silábicas são simples e as possibilidades de distribuição dos fonemas nessas estruturas são restritas.

A fase de maior expansão do sistema fonológico ocorre entre um ano e meio e quatro anos, quando aumenta consideravelmente o inventário fonético usado nas estruturas silábicas mais complexas e palavras polissilábicas. Esse período é caracterizado por omissões e substituições bem como por processos fonológicos. De quatro a sete anos, a criança adquire os sons mais complexos, produz de forma adequada palavras mais simples e começa a usar palavras mais longas, estabilizando o seu sistema fonológico. Dessa forma, a aquisição fonológica é contínua (Wertzner, 2004). Com a aquisição dos traços distintivos que distinguirão os sons da fala da língua, as crianças, durante o período de aquisição fonológica, adquirem as regras de sua língua que pertencem aos segmentos sequenciais: trata-se de uma aprendizagem informal que se faz gradativamente e os modelos oferecidos à criança são de grande relevância. Além disso, aprendem a dominar vários aspectos da

comunicação linguística que se complementam e se interpenetram. No desenvolvimento lexical, as vivências cotidianas e especialmente o contato com as figuras têm um papel fundamental na aquisição de vocábulos, quer seja no aspecto relativo à produção sonora, quer quanto ao conteúdo semântico (Rodrigues, 1992).

Segundo Gleitman e Gleitman (2001), é surpreendente a rapidez com que a criança interioriza as propriedades da língua à qual está exposta. A aquisição e o desenvolvimento lexical são fortemente influenciados pelo processo interacional, pois a linguagem ocorre no contexto em que se está exposto. Os aspectos sociopragmáticos e habilidades cognitivas são fundamentais para o desenvolvimento lexical da criança (Naigles, 2002). Juntamente com o desenvolvimento lexical vem o desenvolvimento sintático e morfológico. A morfologia é a composição de partes (morfemas) que dão significados variados de tempo, pessoa e gênero à palavra formada. Esses morfemas unidos formam frases que se modificam ao longo do desenvolvimento da linguagem oral.

Para comunicar-se em seu meio sociocultural e assegurar condições de desenvolvimento cognitivo, a criança precisa, além de adquirir um léxico, saber organizá-lo e compor estruturas linguísticas (Rodrigues, 1992).

A estrutura sintática utilizada pelas crianças no início da aquisição é constituída de palavras semelhantes a sentenças ou que funcionam como sentenças (ex.: “não!”, como querendo dizer “não pode”). Este período é chamado de holófrase, ou seja, a palavra proferida não significa apenas uma palavra, mas uma oração inteira, podendo pressupor vários enunciados.

Com maior estruturação, a palavra-frase ganha maior significado e, como consequência de sua complexificação, dada pela combinação desta, passa a ser uma frase (Rodrigues, 1992). O enunciado de duas ou mais frases começa a aparecer na segunda

metade do segundo ano de vida. Inicialmente, as formas linguísticas mais utilizadas são as interjeições e, mais tarde, os substantivos. Nas primeiras sentenças e nos primeiros enunciados de uma, duas ou três palavras (produzidas pela criança), são omitidos os artigos, verbos de ligação e morfemas relacionais. Tais omissões decorrem do fato de que essas palavras não são acentuadas nos enunciados. Nesse estágio, discute-se a existência de uma relação semântica entre os termos escolhidos e a possível relação espacial entre os dois termos determinar uma relação semântica. Segundo Rodrigues (1992), a utilização das palavras pelas crianças provém de seu contato com o mundo, de suas experiências sociais. As crianças entendem e enfatizam primeiramente os acontecimentos e suas ações e, depois, as palavras podem representar tais eventos. Dessa forma, a apreensão de conceitos antecede a utilização semântica da palavra. Alguns contextos podem favorecer o desenvolvimento semântico. Os jogos coletivos e o contar e ouvir histórias favorecem o desenvolvimento da compreensão das palavras empregadas em diferentes situações.

As idades específicas nas quais aparecem as diversas regras de estruturas de base e as transformacionais nos enunciados das crianças variam, mas observou-se uma similaridade na sequência da aquisição. Esta sequência de seleção de estruturas usadas para gerar orações parece ser dependente da função comunicativa que a língua desempenha nessa fase do desenvolvimento.

Vygotsky (1962/1991) relata que o desenvolvimento da fala segue o mesmo curso e obedece às mesmas leis que o desenvolvimento de todas as outras operações mentais que envolvem o uso de signos. Estas operações ocorrem em quatro estágios. O primeiro é o natural ou primitivo, correspondendo à fala pré-intelectual e ao pensamento pré-verbal, quando estas operações aparecem em sua forma original, tal como evoluíram na fase primitiva do comportamento. O outro estágio é o da experiência da criança com

propriedades físicas do seu próprio corpo e dos objetos à sua volta e a aplicação dessa experiência ao uso de instrumentos. Nesta fase, a criança opera com orações subordinadas, domina a sintaxe, mesmo antes de aprender realmente as relações causais, condicionais e temporais. O terceiro estágio caracteriza-se por signos exteriores, operações externas que são usadas como auxiliares na solução de problemas internos. No último estágio, observa-se a interiorização das operações externas e modificação destas. Neste estágio, a criança passa a operar com relações intrínsecas, signos interiores e com a fala interior, silenciosa a qual serve como preparação para a fala exterior. Pode-se observar, durante os dois últimos estágios a fala egocêntrica, que é a fala em sua trajetória para internalização e intimamente ligada à organização do comportamento da criança.

De acordo com Guerra (2002), há um processo de complexidade crescente no uso da linguagem, quanto à extensão do vocabulário, estrutura da sentença e sons da fala. Por volta do quarto ano de vida, os tipos básicos de sentenças utilizados pelos adultos já são empregados pelas crianças. Segundo Rodrigues (1992), aproximadamente nesta faixa etária, a criança já domina a sintaxe de sua língua, e as possibilidades de desenvolvimento da mesma dependem das pessoas que a estimulam no seu meio ambiente.

A prática de contar história é um dos muitos usos da língua em nossa sociedade e se constitui uma prática cultural que adquire tanto uma função social, viabilizando a preservação da cultura de uma civilização, como uma função de reorganizar a experiência pessoal (Gonçalves & Dias, 2003). Os modelos cognitivos, segundo esses mesmos autores, são aprendidos por meio da experiência diária. Além do conhecimento de mundo, existe também o conhecimento científico aprendido nas escolas e nos livros. É o conhecimento de mundo que favorece o processo de compreensão que se realiza por meio da construção do

mundo textual, da articulação entre os elementos do texto e do estabelecimento da continuidade de sentido (Gonçalves & Dias, 2003).

A história é um gênero de texto que possui uma unidade de significado delimitada por princípios de constituição bastante precisos, sendo possível especificar seu início, desenvolvimento e final, apresentando características peculiares, como organização linguística e componentes estruturais. Ao produzir uma história, a coerência envolve considerar seus princípios de constituição, ou seja, seus elementos estruturais que caracterizam um gênero narrativo específico (Gonçalves & Dias, 2003; Spinillo & Martins, 1997). A coerência está relacionada também a componentes estruturais que caracterizam um determinado tipo de narrativa. Um dos aspectos essenciais no processo de constituição de sentido é o tópico ou tema central sobre o qual o texto é discorrido. No caso de uma história, a organização dos eventos gira em torno de um tópico que deve ser mantido na totalidade da narrativa (Gonçalves & Dias, 2003).

De acordo com Spinillo e Martins (1997), quando o narrador deixa de incluir alguns desses elementos estruturais próprios do gênero narrativo, ou quando não os articula de forma adequada, pode-se dizer que o texto será menos coerente. Assim, sugere-se uma relação entre esquema narrativo e coerência, apontando a necessidade de considerar os aspectos macrolinguísticos a um determinado gênero de texto.

Considerando os componentes estruturais da história, os fatores que parecem estar envolvidos no estabelecimento da coerência são: manutenção dos personagens ao longo da narrativa; relação entre os eventos narrados que contribuem para a unidade da narração; relação entre os personagens presentes no desenvolvimento da história e seu desfecho (Spinillo & Martins, 1997). Como afirmam Spinillo e Martins (1997), em termos cognitivos, ao produzir um desfecho compatível e coordenado, três processos são

realizados concomitantemente pelo leitor: o que está sendo produzido no momento, o que já foi produzido e a relação entre o que está sendo (produzido) e o que já foi produzido. Em uma história coerente, o esforço do narrador recai sobre a tentativa de preservar em sua mente uma cadeia narrativa anteriormente elaborada e o estabelecimento de relações entre as diversas partes da história, coordenando-as e integrando-as. Do ponto de vista linguístico, a coordenação e a integração dessas relações precisam ser expressas por meio de marcas linguísticas características de cada texto.

O trabalho de Fontes e Martins (2004) focaliza os efeitos da leitura de histórias no desenvolvimento da linguagem de crianças de nível sócioeconômico baixo. As autoras consideram que a experiência de ouvir histórias desempenha um papel importante no desenvolvimento da linguagem, uma vez que é uma ocasião potencialmente rica para o desenvolvimento do vocabulário. As histórias contêm pistas contextuais que ajudam a decifrar o sentido de palavras desconhecidas. Participaram da pesquisa 38 crianças de 5,6 anos, provenientes de famílias de baixo nível sócioeconômico, com renda inferior a dois salários mínimos. As crianças foram divididas em grupo controle e grupo experimental. As do primeiro grupo não receberam nenhum tipo de estimulação e as do segundo grupo foram estimuladas durante quatro meses, uma vez por semana, com um livro de histórias a cada dia de encontro. Observou-se, neste estudo, que a leitura interativa de histórias possui um papel importante no desenvolvimento das habilidades de linguagem oral e o contexto verbal das histórias, assim como a entonação e o ritmo do leitor, constituem uma fonte rica para o desenvolvimento do vocabulário.

2.2 Aquisição de verbos

Os verbos constituem um aspecto especial nas teorias de aquisição de linguagem e um aspecto-chave no desenvolvimento das sentenças básicas, pois, toda estrutura é construída ao redor de um verbo, uma vez que este organiza ou “projeta” a estrutura de uma sentença. Verbos são de extrema importância, uma vez que são os aspectos principais para o processamento e o desenvolvimento sintático e semântico (Loeb, 1998).

Quando as crianças nascidas a termo atingem a idade de 3:0 anos utilizam suas habilidades mentais para adquirir novos verbos para o seu repertório. Porém, a aquisição dos verbos não é um processo simples e fácil. Mesmo as crianças nascidas a termo têm mais dificuldade de adquirir palavras de ação do que palavras de outras categorias (Brackenbury, 2003).

Outros autores como Gentner (1978) e Guasti (2002) também assinalam que as crianças aprendem verbos mais lentamente do que substantivos.

Gleitman e Gleitman (2001) confirmam que os substantivos são duas vezes mais fáceis de serem identificados do que os verbos. Isto pode ser explicado, segundo pesquisas de observação, pelo fato das crianças escutarem muito mais substantivos que verbos; além disso, os substantivos têm uma referência concreta da realidade (o objeto) e especificam o que são os elementos e os verbos especificam a relação entre esses elementos.

Guasti (2002) enfatiza que as informações extralinguísticas podem ajudar as crianças a entender o significado dos substantivos, embora elas não sejam suficientes para entender o significado dos verbos. Para Fletcher e Macwhinney (1998), os substantivos são mais fáceis de serem assimilados que verbos, uma vez que os primeiros referem-se a objetos que podem ser tocados e localizados repetidamente no espaço, enquanto que verbos

se referem a ações que são difíceis de serem repetidas e podem ocorrer com diferentes agentes.

Segundo Guasti (2002), a aquisição dos verbos depende do contexto sintático em que ele está inserido. A criança utiliza vários contextos estruturais nos quais o verbo é usado em combinação com situações extralinguísticas para inferir seu significado. Ela também usa fatores morfosintáticos para determinar se a palavra é um verbo ou um substantivo. Assim, estruturas sintáticas são uma projeção das propriedades lexicais.

A criança não aprende os aspectos de um verbo por uma simples construção, mas por um conjunto de argumentos estruturados associados a um determinado verbo (Guasti, 2002). E, essas informações não fornecem o significado exato do verbo; elas estreitam as possibilidades de interpretações disponíveis para uma dada situação, para que a criança focalize aquelas que são compatíveis com a estrutura em que o verbo está sendo utilizado. Segundo a mesma autora, o significado exato será dado juntamente com o contexto extralinguístico.

2.2 Desenvolvimento sintático-semântico

Na faixa etária dos três aos oito anos de idade, com o aumento da atividade criativa, a criança passa às formas análogas para favorecer a compreensão do sistema de sua língua. Com o aprendizado dos significados lexicais, a criança, inicialmente, passa a ter uma tendência semântica que pode ser chamada de primeiras classificações semânticas; posteriormente, o sistema semântico ganha o refinamento adequado, de acordo com os condicionantes verbais de seu ambiente linguístico (Rodrigues, 1992).

Por volta dos seis anos, o vocabulário infantil melhora sensivelmente (Rodrigues, 1992). Estima-se que, a cada ano, a criança adiciona por volta de mil palavras ao seu vocabulário.

O desenvolvimento sintático apresenta seus aspectos mais profundos e complexos a partir dos seis anos, prolongando-se até os quatorze. A capacidade sintática é desenvolvida a partir dos seis anos, decorrendo da maturação biológica da criança. A competência sintática depende estritamente do grau de estimulação ambiental e da apresentação de atividades que desenvolvam a capacidade de organização gramatical. Nos pré-escolares, a competência sintática não é estável e nem completamente construída; a estimulação linguística por parte dos adultos possibilita o enriquecimento do potencial sintático infantil (Rodrigues, 1992). Outro aspecto referente à faixa etária dos seis anos é a coordenação da narrativa. Há um aumento gradual no uso de coordenadas e subordinadas aos cinco e seis anos. As coordenadas representam o primeiro recurso sintático utilizado na produção de sentenças complexas. As crianças de seis anos utilizam em suas narrativas um número elevado de sentenças coordenadas, independente do nível sócioeconômico. Predomina, nesta faixa etária, a justaposição e o conectivo “e”. Isso se deve ao fato de que essas crianças não dominam ainda as regras de redução e não utilizam conectivos para indicação de relações semânticas específicas.

Dixon e Marchman (2007) em sua pesquisa analisam a ordem em que o léxico e a gramática se desenvolvem no período de aquisição da linguagem. Foram analisados os aspectos de vocabulário e gramática de 74 crianças de 16 a 30 meses de idade. Observa-se, neste estudo, que o desenvolvimento lexical e gramatical estão em sincronia, em que o primeiro (lexical) guia o desenvolvimento do segundo (gramatical), durante o primeiro ano de vida, como um sistema único.

No desenvolvimento da linguagem infantil, observa-se a influência sociolinguística na adaptação e no “refinamento” do desenvolvimento das habilidades conversacionais das crianças de seis anos. Padrões de adaptação estão relacionados às habilidades pragmáticas específicas da linguagem, como: envolvimento na interação, produção de estrutura sintática relativamente complexa e organização verbal. Além disso, a pragmática está focada basicamente em dois aspectos: funções comunicativas e habilidades conversacionais (Hage et al., 2007).

As funções comunicativas são unidades abstratas que refletem a intenção da comunicação do falante. Envolve uma razão ou motivação para se comunicar, ou seja, porquê se comunicar. Seis tipos de funções comunicativas do período pré-linguístico (9-18 meses) são as principais funções que podem ser atribuídas à comunicação da criança (Hage et al., 2007):

1. Função instrumental: a criança utiliza a linguagem para satisfazer uma necessidade material;
2. Função regulatória: a criança utiliza a linguagem para controlar o comportamento dos outros;
3. Função de interação: a criança utiliza a linguagem para interagir com os outros;
4. Função pessoal: a criança utiliza a linguagem para expressar sentimentos relatados para outras pessoas ou para o ambiente;
5. Função heurística: a criança utiliza a linguagem como um instrumento para explorar o ambiente e identificar os nomes de objetos e ações
6. Funções imaginativas: a criança brinca com a linguagem, cria ou recria o ambiente de acordo com a imaginação.

7. Função informativa: a criança utiliza a linguagem para adquirir uma informação.

Esta é considerada uma função sofisticada porque envolve a internalização de conceitos linguísticos complexos.

Com relação às habilidades conversacionais, o diálogo envolve uma sequência de atos comunicativos em um contexto social em que duas ou mais pessoas estão inseridas. As habilidades dialógicas demandam dos interlocutores as capacidades de turnos de fala, conhecimento daquilo que está sendo conversado e habilidade de se adaptar aos participantes e às situações.

Zorzi e Hage (2004) descrevem o desenvolvimento da pragmática e observam que as crianças de 2 anos utilizam a linguagem para requerer, informar, perguntar e interagir. Estas iniciam e mantêm diálogos, mas não por muitos turnos e conversam com as pessoas em contextos concretos e conhecidos. Entre 3 e 4 anos, as funções comunicativas são aperfeiçoadas e intensificadas, havendo perguntas sobre fatos ausentes. Os turnos são inteligíveis e coerentes. Já entre 5 e 6 anos, os recursos linguísticos utilizados começam a ficar mais sofisticados e aparecem as habilidades metalinguísticas. Iniciam e mantêm diversos turnos e conversam com mais de um interlocutor ao mesmo tempo, sobre fatos abstratos e ausentes.

Não basta só ter o desejo de se comunicar, mas deve haver também algo a ser comunicado, isto é, um conteúdo, como idéias, sentimentos, conceitos, desejos, emoções e experiências. É o conteúdo que a linguagem expressa através de relações semânticas ou dos significados que as palavras possuem. A pragmática está diretamente relacionada a fatores cognitivos, envolvendo a própria elaboração do pensamento e, mais especificamente, a formulação de ideias através de palavras (Zorzi, 1999). Estes fatores também estão diretamente ligados à fluência da fala.

A fluência, por definição, refere-se ao fluxo contínuo e suave de produção da fala. Para que a fala seja fluente, dois sistemas operacionais neurais devem estar temporariamente equilibrados antes que a mensagem gerada chegue ao córtex motor, de acordo com a teoria de Perkins, Kent e Curlee (1991). O primeiro desses sistemas é o simbólico, que integra os componentes cognitivos, linguísticos e segmentais da fala, determinando a forma e o conteúdo da mensagem. Esse sistema responde pela segmentação fonológica (ritmo e entonação) e fragmental (começo, meio e fim). O segundo sistema é o de sinais, que integra os componentes prosódicos e paralinguísticos, determinando altura, intensidade, duração e qualidade das sílabas. O sistema de sinais determina a duração proporcional da sílaba na palavra e a ordem de sequencialização dos espaços fonéticos. Quando os dois sistemas operam em equilíbrio, a fala é gerada sem rupturas. Quando os sistemas estão em desequilíbrio, o fluxo da fala é involuntária e temporariamente rompido, gerando as disfluências. O processo que as gera é o mesmo em todos os falantes. O grau de fluência varia de indivíduo para indivíduo e, dependendo do dia, das emoções, do domínio sobre o tema da conversação e das diferentes situações de fala do dia a dia, essas variações podem ocorrer num mesmo indivíduo (Andrade, 2004).

A pesquisa de Martins e Andrade (2008) traça o perfil evolutivo da fluência da fala de falantes do Português brasileiro. As autoras assinalaram, no trabalho, que as disfluências comuns e a porcentagem de descontinuidade de fala não distinguem crianças, adolescentes, adultos e idosos, sugerindo que a maturação da fluência ocorre muito cedo, durante o primeiro ano da aquisição da fala e da linguagem. Salientam, também, haver um período de instabilidade entre a infância e a adolescência, seguido de uma estabilidade na idade adulta, com um decréscimo por volta de 60, 70 anos e um posterior aumento aos 80. Esta variação, porém, não foi estatisticamente significativa como também não o foi em relação às

disfluências comuns. Apenas alguns períodos isolados de variações foram encontrados e o número total dessas foi muito baixo em todos os grupos. As autoras relatam ter encontrado variações quanto às disfluências comuns, rupturas da fala e descontinuidade de fala entre os sujeitos de todos os grupos da pesquisa o que se deve a vários motivos, como descrito acima por Andrade (2004).

Quanto à análise de sílabas por minuto e palavras por minuto, as autoras enfatizam haver um aumento significativo desde a infância até a idade adulta. Os pré-escolares e escolares possuem um fluxo de fala próximo ao do pré-adolescente, que é considerado menor que o do adolescente, adulto e idoso. Este aumento da infância à idade adulta é resultado do desenvolvimento do processo motor envolvendo a produção da fala. Tal desenvolvimento prolonga-se até os 16 anos, estabilizando-se em torno de 21 anos. Com o decorrer dos anos, a variabilidade dos movimentos articulatorios decresce e o fluxo de fala aumenta.

A partir de sessenta anos, o fluxo de fala tende a decrescer ao longo das décadas. Entre 60 e 79 anos, o fluxo da fala é maior que de crianças e pré-adolescentes, porém acima de 80, o fluxo é semelhante a essas idades, evidenciando o processo de degeneração do mesmo.

Conclui-se com a pesquisa que as rupturas e as descontinuidades da fala não variam durante a vida, evidenciando a maturação do sistema neurolinguístico desde o primeiro ano de vida, mantendo-se ao longo desta. Verifica-se ainda a variação do fluxo de fala ao longo dos estágios da vida, indicando aquisição, desenvolvimento, estabilidade e degeneração do sistema neuromotor.

Dessa forma, o desenvolvimento da linguagem oral, em todos os seus aspectos (fonológico, lexical, sintático e pragmático) depende das regras dos falantes e tais aspectos

adquiridos pela estimulação do meio. Por volta dos seis anos, as estruturas da língua tornam-se mais complexas e esta complexidade depende de fatores biológicos, psicológicos e ambientais.

2.4 *Desenvolvimento do Comportamento*

Karmillof-Smith (1992) propõe um modelo de desenvolvimento infantil baseado na perspectiva cognitivista. A autora apresenta uma síntese das concepções behaviorista, piagetiana, conexionista inicial e conexionista contemporânea, argumentando a favor da última. Ela considera que pode-se atribuir várias predisposições ao recém-nascido humano sem negar os papéis dos ambientes físico e sociocultural. A mente, apesar de conter predisposições específicas, não é originariamente modular, porém pode tornar-se ao longo do desenvolvimento. A base desta posição é a plasticidade limitada de predisposições de domínio-específicas, que impõem limites quanto aos tipos de *input* que a mente computa. Gradativamente, circuitos cerebrais vão sendo selecionados por diferentes computações. As predisposições inatas são epigenéticas e envolvem domínios e não módulos (Karmillof-Smith, 2000). Módulos ou sistemas de *input* são geneticamente especificados com finalidades especiais e funcionam independentemente. Os módulos promovem o processamento de certos tipos de dados e ignoram outros *inputs* irrelevantes para a sua capacidade específica.

Sendo assim, considera-se que o desenvolvimento não ocorre por estágios, como proposto por outras teorias sobre desenvolvimento, como a de Piaget, mas sim por níveis, que podem transcorrer de diferentes formas durante o desenvolvimento da criança, dependendo das experiências vividas. A criança não é vista como desorganizada ou “tabula rasa”, mas como um sistema limitado, porém organizado, que possui predisposições que são inatas e que é resultado de um processo de evolução. O *input* do ambiente

tem fundamental importância na formação das vias neurais. O sistema permite que inicialmente o bebê humano aceite como *input* apenas dados que possa computar de forma específica; estas informações específicas agem limitando a gama de hipóteses a serem consideradas. A partir desses limites impostos por uma base inata, o desenvolvimento se dá por um processo denominado *redescrição representacional*. A autora relata que, por exemplo, há uma predisposição inata e bases atencionais para o desenvolvimento da linguagem; porém, o *input* ambiental é o que vai permitir que as estruturas cognitivas para determinadas funções se estruturam.

O modelo proposto por Karmiloff-Smith, chamado de *redescrição representacional* (modelo RR) é complexo e consiste na passagem das representações dos *inputs* ambientais implícitos para um nível de representação explícita. Entre esses há vários níveis, que vão desde a informação representada implicitamente até o conhecimento verbalizado (Karmiloff-Smith, 1992). A informação armazenada (tanto inata quanto adquirida) é explorada internamente pela *redescrição* mental das representações, que são representadas em diferentes formatos. O modelo, de acordo com Moura e Ribas (2004) envolve um processo cíclico pelo qual a informação já presente no funcionamento independente do organismo constitui representações com finalidades específicas, tornando-se progressivamente disponível, por meio de *redescrição*, para outras partes do sistema cognitivo.

O modelo RR tem quatro níveis de representação: Implícito (I), Explícito 1 (E1), Explícito 2 (E2) e Explícito 3 (E3). No primeiro nível, a informação não está representada na mente da criança; a informação ainda não está disponível no sistema cognitivo a informação e a representação desta ainda não estão ligadas, tornando-as implícitas. No nível Explícito 1, a informação no sistema cognitivo é mais flexível e mais acessível, mas

não necessariamente em nível de consciência e verbalização. Já no Explícito 2, a informação está disponível em nível de consciência, mas ainda não é verbalizada, o que já ocorre no nível E3, em que o conhecimento aprendido pode ser traduzido em um código linguístico. Esta forma linguística é aprendida quando a criança entra em contato com outras pessoas.

A transformação do implícito para o explícito se dá em ciclos reiterativos independentes, dentro de microdomínios e ao longo do desenvolvimento. Só o processo de redescrição representacional é considerado de domínio geral, mas ele opera em cada domínio específico em momentos diferentes e limitados pelos conteúdos e pelo nível de explicitação das representações em cada microdomínio.

O modelo RR envolve, de acordo com Moura e Ribas (2004), mudanças baseadas em sucesso. As crianças exploram ambientes de domínio específico, além de sua interação bem-sucedida com eles. As mudanças representacionais são geradas quando ocorre estabilidade em qualquer parte da dinâmica do sistema. Essas mudanças são afetadas pela forma e pelo nível de explicitação das representações em microdomínios particulares num determinado ponto.

Karmillof-Smith (1992) defende que, no momento do nascimento, o cérebro do bebê apresenta diferentes níveis de maturação. As partes mais amadurecidas são as mais próximas da conexão com a medula e estão localizadas, em termos anatômicos, na região mais interna do cérebro. Evolutivamente, são as partes mais antigas e menos evoluídas da espécie; nelas estão os controles de mecanismos automáticos tais como os reflexos. O desenvolvimento do cérebro procede do centro para as partes periféricas, obedecendo ao princípio céfalo-caudal. Dessa forma, as regiões frontais, que são mais externas e afastadas dos núcleos centrais, são as últimas a se desenvolver. Como consequência, o controle dos

braços é anterior ao das pernas, correspondendo à ordem de desenvolvimento dos tecidos neurais. Observa-se uma relação bastante estreita entre o processo de amadurecimento das estruturas cerebrais e o controle motor.

A maioria das condutas dos bebês é basicamente de natureza reflexa e, à medida que o desenvolvimento atinge níveis mais periféricos, alguns mecanismos automáticos transformam-se em voluntários. O controle das condutas vai passando de estruturas mais primitivas para as mais evoluídas. O desenvolvimento neurológico da criança pode ser dividido em adição, subtração e reorganização. O processo de adição envolve a proliferação dos neurônios, o desenvolvimento das conexões sinápticas e mielinização. Este processo maciço de neurônios ocorre nos primeiros dois anos de vida, com intensa atividade cerebral. O processo de subtração é programado para a morte das células, que ocorrem no período prenatal e a organização sináptica, que ocorre após o nascimento, juntamente com o processo de reorganização funcional dos neurônios. A experiência possui um papel crucial no desenvolvimento (Oliva, 2004). O cérebro do recém-nascido é composto, em média, por trilhões de neurônios. As experiências da infância, condicionadas pelos aspectos biológicos, permitem a integração de muitos desses neurônios ao circuito cerebral e os que não são utilizados acabam morrendo (Oliva, 2004 & Bishop, 2000).

Este fato foi estudado por Devous et al. (2006) que verificou a relação entre idade e fluxo sanguíneo em regiões cerebrais associadas à linguagem em uma população cuja faixa etária variou de 7 a 19 anos. Os autores analisaram exames de imagem (SPECT- analisa o fluxo sanguíneo cerebral e CBF- analisa o metabolismo da glicose em regiões do cérebro) e verificaram que a intensidade do fluxo sanguíneo nas áreas que se referem à linguagem decresce conforme o aumento da idade. Isso se deve à mudança e consolidação das áreas corticais relacionadas à linguagem, em termos de tamanho e forma, o que diminui a

atividade cerebral e, conseqüentemente, o fluxo sanguíneo. O mesmo resultado foi constatado nos estudos de Gaillard et al. (2000 e 2003). As pesquisas realizadas constataram que não há diferença no funcionamento das áreas cerebrais responsáveis pela linguagem em adultos e crianças a partir de 7 anos. Pode-se observar que, antes dessa faixa etária, a densidade sináptica e neuronal é muito densa e difusa. Com o desenvolvimento e consolidação das áreas responsáveis por habilidades específicas, há um decréscimo desta atividade e densidade sináptica e do fluxo sanguíneo.

A experiência promovida pela interação social também é um fator decisivo para o aprendizado e, conseqüentemente, para o desenvolvimento, de acordo com Vygotsky (1986). Em seu trabalho, o autor propõe que o desenvolvimento e o aprendizado estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida do bebê. E o desenvolvimento mental de uma criança só pode ser determinado quando pesquisado em seus dois níveis: nível de desenvolvimento real e zona de desenvolvimento proximal. O nível de desenvolvimento real pode ser entendido como o nível de desenvolvimento das funções mentais das crianças que já se estabeleceram, e estão completos. Enquanto a zona de desenvolvimento proximal, caracteriza-se pela *distância entre o nível de desenvolvimento real, que costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes* (Vygotsky, 1986, p.112). O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. A aprendizagem cria a zona de desenvolvimento proximal, uma vez que o primeiro desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em

cooperação com estas. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. O aprendizado “*é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas*” (Vygotsky, 1986). Dessa forma, pode-se observar quais são os ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também quais processos ainda estão em formação, começando a amadurecer e a se desenvolver.

A zona de desenvolvimento proximal permite delinear o futuro imediato da criança e o seu estado dinâmico de desenvolvimento, como aquilo que está em processo de maturação.

Observando todos os dados relatados acima, constata-se a influência efetiva da estimulação do ambiente e dos processos interacionais no desenvolvimento de todos os aspectos envolvidos na linguagem oral e fala, desde as vias neurais até a estruturação do discurso e articulação da fala. Neste processo, a mãe possui um papel primordial, uma vez que, na interação com seu filho, ela é considerada como um modelo o seu desenvolvimento linguístico-comunicativo.

III. A INTERAÇÃO MÃE-BEBÊ E O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

Vygotsky (1962) dedica particular atenção à questão da linguagem, entendida como um sistema simbólico fundamental em todos os grupos humanos, elaborado no curso da história social, que organiza os signos em estruturas complexas e desempenha um papel imprescindível na formação das características psicológicas humanas. Por meio da linguagem é possível designar os objetos do mundo exterior, ações, qualidades dos objetos e as que se referem às relações entre objetos. A fala tem papel fundamental de organizadora da atividade prática e das funções psicológicas humanas. Para Vygotsky (1962), a verdadeira essência do comportamento humano complexo se dá a partir da unidade dialética da atividade simbólica (a fala) e a atividade prática.

O diálogo entre mãe e filho é uma questão primordial para o desenvolvimento da linguagem. A mãe é considerada como coautora no desenvolvimento comunicativo-linguístico de seu filho. Dessa forma, a criança vivencia, a partir do discurso da mãe, as mais variadas construções gramaticais, enriquecendo seu repertório verbal. Rodrigues (1992), baseada nos estudos de Harkness e Naugles, salienta que a fala materna promove o desenvolvimento normal da fala infantil, a partir da conexão semântica entre os interlocutores e os diferentes empregos sintáticos apresentados às crianças, estimulando-as a aprenderem significados verbais. O entrosamento linguístico favorece o desempenho desejado em níveis de emissão e apreensão semântica.

De acordo com Brás e Salomão (2002), as mães adotam um estilo de fala peculiar ao se dirigirem às crianças pequenas o qual se diferencia da fala dos adultos, indicando adaptação da mãe às habilidades linguísticas limitadas de crianças pequenas. A mãe ajusta sua linguagem ao nível de desenvolvimento cognitivo e linguístico infantil. Os ajustes da fala materna caracterizam o “*motherese*”, um estilo de fala que envolve enunciados curtos e simples, presença de gestos que auxiliam na comunicação e parecem prover às crianças

informações; um padrão de entonação marcado, simplificado na forma e no conteúdo da fala.

Os enunciados de fala materna podem expressar uma ampla variedade de intenções e funções comunicativas nas trocas linguísticas. Dentre as funções, podem se destacar:

- Solicitação materna: motiva a criança a participar dos diálogos e estende seus recursos linguísticos;
- *Feedback* materno: utilizado para dar continuidade à fala da criança e manter o diálogo;
- Informações ou assertivas maternas: surgem nas interações para caracterizar, localizar e nomear objetos, assim como para descrever e anunciar ações;
- Diretivos maternos: surgem desde as primeiras interações verbais e carregam consigo uma intenção mais explícita nos diálogos. Dependem das características individuais das crianças, tais como seu desenvolvimento cognitivo e linguístico, sua faixa etária, gênero e estilos e estratégias para se inserirem no sistema linguístico.

Oliva (2004) relata que diversas modificações cerebrais e inúmeras experiências com outros membros das espécies são necessárias para que um bebê possa dizer sua primeira palavra. A criança vai ouvindo e comparando os sons produzidos por ela e aqueles provenientes do ambiente. Ela nasce com a capacidade cerebral para aprender a falar, mas depende fundamentalmente da experiência para pôr esse processo em ação. As primeiras lições que o bebê aprende sobre a linguagem ocorrem já na vida intra uterina, a partir do último trimestre de gravidez. A estimulação ambiental propicia a construção de circuitos neurais. Isso significa que o cérebro, estimulado pela voz da mãe falando ou cantando, estabelece sinapses. Estas formam uma complexa rede de conexões pelas quais as

informações do ambiente que chegam ao cérebro terão que passar. Essa construção precoce é fundamental para a aprendizagem e para a sobrevivência de muitos neurônios, pois os que não se conectam acabam morrendo (Oliva, 2004). O processamento da linguagem depende tanto dos mecanismos biológicos quanto das interações sociais. De acordo com a autora, tão logo o aparelho auditivo esteja funcionando, o aprendizado da linguagem já começa constituindo-se em um poderoso mecanismo de comunicação inicial.

Oliva (2001) ainda considera que os pais incorporam uma gama de diferentes comportamentos a um sistema interpessoal de trocas sociais. A socialização inicial desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da linguagem das crianças. Os pais ao apresentarem comportamentos sensíveis aos sinais das crianças, tendem a beneficiar a cognição e a aquisição da linguagem. Na interação mãe/bebê, um aspecto fundamental é a *responsividade*. Esta é a prontidão ou resposta apropriada da mãe às atividades comunicativas e exploratórias das crianças. Mães responsivas verbalmente monitoram a atenção visual e a atividade da criança, respondendo prontamente às suas ações comunicativas, maximizando a correspondência entre palavras/frases com os alvos de foco atual da criança além de auxiliar o progresso da fala e do vocabulário da criança.

A linguagem na criança desenvolve-se a partir do contexto social que envolve a interação adulto-criança durante a brincadeira (Newland, Roggman & Boyce, 2003).

A brincadeira mãe-filho é ligada ao desenvolvimento da linguagem em função de três fatores: 1) durante o primeiro e o segundo ano de vida, a brincadeira mãe-filho torna-se mais complexa, enquanto que, ao mesmo tempo, a comunicação torna-se mais efetiva, recíproca e verbal; 2) o contexto da brincadeira mãe-filho com os mesmos brinquedos é um importante meio para o aprendizado da linguagem; 3) com a divisão de atenção no contexto da brincadeira, as mães usam e encorajam as crianças para usar palavras e gestos. A

extensão com que as mães dividem seus comportamentos durante a brincadeira é associada com a linguagem e a brincadeira futura. A brincadeira desenvolve a linguagem expressiva da criança e as habilidades gestuais, e a interação coordenada na brincadeira entre adultos e crianças permite a transmissão da cultura da linguagem.

O papel do *input* linguístico do adulto durante a interação pode desempenhar um importante papel no desenvolvimento linguístico da criança (Oliva, 2001). Algumas formas de interação podem envolver linguagem (*input* linguístico) e outras podem se basear em olhares, gestos e foco de atenção. Segundo a autora, o aspecto comum a todas elas é a *responsividade*, que os membros da díade dirigem um ao outro; é a capacidade recíproca de estar atento ao comportamento do outro, de dirigir o foco de atenção para o objeto ou atividade destacados, de guiar sua conduta levando em conta a variável social apresentada pelo outro membro da díade. As interações entre mães/ adultos e bebês podem ser definidas por meio da duração do olhar, sorriso, toques que se estabelecem entre mães/adultos e filhos (Oliva, 2001).

As evidências indicam que o entendimento intencional ocorre cedo, provavelmente antes do final do primeiro ano. Mas isso não significa que o entendimento intencional seja concebido como funcionando plenamente desde o nascimento. Segundo Oliva (2001), ao contrário, atribuições de intencionalidade são pensadas como sendo inicialmente indiferenciadas e a experiência capacita a criança a construir, de forma crescente, inferências ajustadas e apropriadas às intenções específicas dos atores nos contextos variados.

Desde o nascimento, o bebê é capaz de estabelecer os primeiros contatos comunicativos que se expressam por meios de olhares, toques, sorrisos e choros. As possibilidades comunicativas nesse momento são restritas. Aos poucos, ocorrem mudanças

crescentes que incluem vocalizações e o sorriso social. Em seguida, evoluem para uma forma de linguagem de natureza verbal e social, que envolve aprendizagem e parece depender do papel dos agentes e das trocas sociais. Essas últimas contribuem para o estabelecimento do foco de atenção compartilhado entre os agentes da interação, além de influenciarem na construção e desenvolvimento da intersubjetividade (Oliva, 2001).

Inicialmente, os bebês manifestam os primeiros sinais de experiência compartilhada, que pode ser caracterizada como uma forma de interação por meio da qual o bebê demonstra reação (espontânea) à fala da mãe, apresenta capacidade (inata) de orientar sua atenção para o rosto dela e de atender às suas solicitações. Percebe-se uma habilidade emergente de integrar experiências de diferentes modalidades e, é nesse período que se delinea uma primeira diferenciação da própria criança em relação ao ambiente.

O bebê internaliza e reconstrói os elementos de mediação dessas trocas interpessoais, que aos poucos, vão se tornando intrapessoais (Oliva, 2001). Todo processo é possível devido à incorporação de artefatos culturais. A linguagem desponta como o principal deles. As funções que ela desempenha compõem o conjunto de instrumentos urdidos culturalmente e que são assimilados cognitivamente pelos sujeitos, esculpindo os agentes sociais, preparando-os para ingressarem em seu tempo histórico-cognitivo, a partir de suas potencialidades genéticas, cognitivas, sociais e biológicas. O uso das funções presentes na fala que as mães dirigem aos bebês parece estar relacionado tanto à idade quanto ao foco de atenção do bebê e a utilização deste foco pela mãe nas situações de atividades mediadas.

É possível que as crianças desenvolvam um entendimento social não porque observam o mundo circundante, mas por se engajarem em trocas, em sistemas de reciprocidade com os outros e participarem de forma ativa do que ocorre no mundo social.

As trocas sociais são constitutivas do próprio desenvolvimento. Mesmo em culturas em que não há interações face a face, a criança participa de algum tipo de troca com os membros de sua cultura (Oliva, 2001).

A condição necessária para que trocas sociais se estabeleçam é a ocorrência de atenção compartilhada, ou seja, o foco do bebê e o foco da mãe devem coincidir. Isso ocorre cotidianamente em jogos interativos, nos quais o uso de emissões com função fática predomina. As repercussões dos afetos, sentimentos e internalizações de artefatos presentes nas interações recíprocas entre mães/adultos e bebês estão na origem da intersubjetividade.

O domínio de aquisição de linguagem também possibilita um entendimento das habilidades infantis no domínio da inferência intencional (Oliva, 2001). Inicialmente, as crianças dependem bastante de pistas concretas, físicas, baseadas em movimentos para extrair inferências sobre as intenções alheias. Quando essas pistas estão ausentes ou presentes de forma restrita, a habilidade de a criança inferir intenções apropriadas pode diminuir bastante. A habilidade de se valer da experiência alheia para descobrir o mundo é uma característica humana das mais importantes.

Em situações de conversa face a face e, especialmente na fala do adulto dirigida, os falantes fornecem por meio de suas ações várias pistas relacionadas com suas intenções comunicativas. As ações dos outros fornecem, potencialmente, um poderoso escoramento (*scaffolding*) para a aprendizagem da linguagem, mas apenas se as crianças e os bebês tiverem recursos conceituais para utilizar apropriadamente a informação relevante proveniente da ação. De acordo com a autora, o desenvolvimento da linguagem beneficia-se de um sistema poderoso de inferência de intenções alheias por parte das crianças. É notável a quantidade e a complexidade de cenários de ação a partir dos quais as crianças podem, de forma confiável, extrair pistas das intenções alheias.

Oliva (2001), baseada nos trabalhos de Tomasello, salienta que, quando o bebê começa a entender os outros como agentes intencionais, passa a engajar-se em interações nas quais compartilha a atenção com o adulto. As habilidades de atenção conjunta emergem por volta dos doze meses e assumem, inicialmente, um contorno mais simples que, aos poucos, evolui para atividades que envolvem maior complexidade. A criança necessita compreender que o adulto está prestando atenção em algo para, em seguida, ajustar seu comportamento de compreensão e produzir uma conduta de seguir a atenção. Voltar ou direcionar a atenção para as entidades externas que constituem o foco de atenção do adulto requer uma habilidade de atenção conjunta muito precisa.

Uma condição necessária para a aprendizagem é a presença de capacidades, especificadas a seguir, que permitem a uma criança pequena fazer descobertas sobre o mundo, participando de situações nas quais a atenção sobre os aspectos do mundo está dividida/compartilhada com o outro.

Nessa perspectiva, Oliva (2001) propõe um modelo de aquisição da linguagem em que a mente é concebida, inicialmente, como tendo capacidade (inata) de estabelecer e captar relações a partir de um número muito reduzido de informações. As trocas sociais permitem a construção gradual de uma intersubjetividade, auxiliada por aspectos do *input* linguístico que possam estar relacionados a mudanças na forma de comunicação da criança em determinados momentos do desenvolvimento. O *input* linguístico pode apresentar-se, funcional ou sintaticamente, diferente (ou sensível) para distintos patamares do desenvolvimento.

Além dos aspectos inatos que estão presentes no conteúdo do estado inicial, há também mecanismos que predispõem a aprendizagem de conteúdos específicos e trocas sociais, que incluem o papel funcional do *input* linguístico e o foco de atenção

compartilhado com os agentes. O *input* facilita o estabelecimento da atenção conjunta entre mãe e bebê. Compartilhar a atenção pode ser uma condição necessária para que se possa construir uma intersubjetividade ou compreensão dos estados mentais.

Dessa forma, uma condição necessária para o desenvolvimento e a aquisição da linguagem é a capacidade que a criança pequena apresenta para fazer descobertas sobre o mundo, participando de situações nas quais a atenção é compartilhada com o outro. Ver o mundo levando em conta a perspectiva de outra pessoa indica o quanto o papel dos outros pode ser decisivo na construção de estruturas de conhecimento (Oliva, 2001).

O estudo de Neitzel e Stright (2003) focaliza o escoramento (*scaffolding*) das mães para resolução de problemas em escolares. As autoras relatam, de acordo com a perspectiva sociocultural, que o comportamento dos pais, principalmente da mãe neste escoramento (suporte cognitivo, emocional, transferências de responsabilidade) desde os primeiros meses de vida, é de fundamental importância no desenvolvimento metacognitivo da criança, na sua autorregulação e segurança na escola. Foram analisadas 66 díades, formadas por crianças que ainda não haviam ingressado na escola e para quem foram colocadas quatro situações-problema. Foi verificado que o suporte emocional e a transferência de responsabilidade da mãe para a criança na resolução dos problemas foram de grande importância para a persistência e controle do comportamento na escola e que o escoramento materno é a base para a competência de autorregulação da criança na escola.

Especificando mais o papel da mãe sobre a linguagem da criança, Newland, Roggman e Boyce (2003) ao realizar um estudo longitudinal, examinaram o desenvolvimento da brincadeira mãe-filho e a linguagem da criança em duas fases: 11 a 14 meses e 14 a 17 meses. Os resultados indicam que houve mudança no comportamento mãe-filho durante a brincadeira, uma vez que as crianças aumentaram as iniciativas e as mães

aumentaram os turnos de conversação por coordenarem interações com os filhos. Mudanças no comportamento das mães e das crianças durante a brincadeira foram observadas com o passar do tempo. O comportamento materno influencia as brincadeiras e é relatado de forma diferente durante os diferentes estágios. Ações coordenadas com objetos e rotinas familiares ajudam a criar significados importantes para o desenvolvimento da linguagem. A pragmática da linguagem envolve turnos de conversação e reciprocidade, além de representar a estrutura e funcionamento da conversação, até quando a linguagem não é utilizada. Esta interação entre crianças e adultos envolve turnos alternativos, como comportamentos de olhar, vocalizações não-verbais, expressões e gestos. Essas alternâncias de comportamentos verbais e não-verbais evidenciam o papel do ritmo do que se chama de “conversação”.

O estudo de Silvén (2001) observa a interação mãe-filhos nascidos a termo no dia a dia, em três momentos: aos 3, aos 6 e aos 12 meses. A primeira emergência de vocabulário receptivo ocorreu aos três meses. Aquelas crianças que receberam maior atenção das mães durante as atividades evidenciam maior progresso na aprendizagem das palavras aos 12 meses de idade.

Dessa forma, observa-se que o desenvolvimento da criança está intrinsecamente ligado à interação social, principalmente à figura materna. A mãe, “moldada” na cultura e na sociedade em que vive, é mediadora e promotora da interação do bebê com o mundo desde os primeiros momentos de vida deste, gerando aprendizagem e desenvolvimento de comportamentos. Sendo assim, observa-se que a interação mãe-bebê é um aspecto fundamental e decisivo na aquisição e desenvolvimento da linguagem, o que leva a indagar sobre os possíveis efeitos da prematuridade que limita esta interação sobre o desenvolvimento do bebê, o que será examinado a seguir.

IV. INTERAÇÃO MÃE-BEBÊ PREMATURO

“A prematuridade dá à mãe algo único: a possibilidade
de gestar seu filho fora do útero.”

(Liseane Morosini)

4.1 O Prematuro

Conceitua-se recém-nascido pré-termo como todo aquele que nasce antes de 37 semanas completas de idade gestacional (Vaz, 1986 & Segre, 1995). A incidência de partos prematuros no mundo varia de 6 a 10%, sendo que a maior incidência é em países em desenvolvimento. No Brasil, a incidência está entre 5 a 15% (Brasil, 2001). As causas são desconhecidas, porém alguns fatores são predisponentes, como: primiparidade, baixo nível sócio econômico, má nutrição materna, mães muito jovens (com menos de 16 anos), pequeno intervalo entre gestações, gravidez indesejada, doenças maternas, história de morte fetal anterior, mãe de baixo peso e estatura, malformações fetais, tabagismo, etc.

Com relação às mães adolescentes, uma das consequências da gravidez nesta fase são problemas de saúde apresentados pela mãe e pela criança. A primeira pode apresentar anemia, hipertensão, complicações no parto, disfunções uterinas, infecções durante a gravidez, hemorragias pós-parto e mortalidade, agravados por importante *stress* emocional que pode ser vivido neste período. Quanto mais jovem a adolescente, maior o risco de complicações físicas e morte. Quanto à saúde do bebê, podem ocorrer as seguintes complicações: prematuridade, baixo peso ao nascer, morte perinatal, epilepsia, deficiência mental, entre outros (Levandowski, Piccinini & Lopes, 2008).

A ocorrência de problemas de saúde, relatados pelos mesmos autores tanto na criança quanto na mãe, pode ser consequência do estado de pobreza que envolve habitação

em ambientes propícios a doenças e da falta de cuidado pré-natal, especialmente com a alimentação e a saúde em geral.

Silveira et al. (2008) realizaram uma pesquisa bibliográfica a fim de verificar as causas do aumento dos nascimentos pré-termo no Brasil. Foram analisadas 12 referências bibliográficas retiradas das bases de dados MEDLINE e LILACS. No estudo, observou-se que as maiores taxas de nascimento pré-termo e de mortalidade ao nascimento encontram-se no norte e nordeste do país e que as principais causas para os nascimentos prematuros são: baixa escolaridade materna, baixo nível socioeconômico, condições nutricionais maternas, idade e tabagismo.

Os eventos neonatais são dependentes do período pré-natal e as características anatômicas e fisiológicas, assim como as alterações patológicas do recém-nascido são uma extensão do que aconteceu na vida fetal. O nascimento é um episódio incidental na evolução contínua de uma mesma vida (Vaz, 1996). Destaque importante deve ser dado ao desenvolvimento tecnológico obtido e aos conhecimentos adquiridos, que possibilitam o resgate do recém-nascido de muito baixo-peso ao nascer e o início de suas relações com a mãe e outros. Esses fatos culminam com a redução substancial da mortalidade neonatal, melhorando os índices de morbidade e qualidade de vida das crianças.

A diminuição da mortalidade neonatal passa necessariamente pela vigilância segura das gestações ditas de risco, pela identificação dos fetos e dos recém-nascidos dessas gestações e pelo arsenal de conhecimento e de procedimentos neonatais atuais (colocados à disposição da criança na sala de parto, no berçário, nas unidades de cuidados intensivos e semi-intensivos e mesmo no alojamento conjunto) por intermédio da equipe multidisciplinar neonatal, integrada por médicos neonatologistas e profissionais de outras

especialidades, como enfermeiros, nutricionistas, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e assistentes sociais.

As crianças que nascem antes do tempo gestacional, assim como aquelas com peso inferior a 2.500g, portanto sem terem atingido o crescimento e o desenvolvimento adequados, constituem-se em grupo de risco elevado para doenças, infecções e mesmo óbitos, a curto e a médio prazo (Vaz ,1996). Define-se como indicador de risco, qualquer característica ou circunstância verificável, referente a uma pessoa ou grupo de pessoas, que se saiba ligada a um risco de desenvolver um processo mórbido ou de ser por ele afetado de modo específico e adverso (OMS, 1972). Os indicadores de risco podem ser causas ou sinais e são sempre observáveis ou identificáveis antes do evento que predizem. A interação de indicadores de risco biológicos com outros pertinentes à situação social e ambiental potencializa seus efeitos (Oliveira, Lima & Gonçalves, 2003).

Estes bebês, de acordo com Segre (1995), devido às condições de nascimento, poderão apresentar infecção antenatal, anoxia perinatal grave, resfriamento, desconforto respiratório, hiperbilirrubinemia, hipoglicemia, hipocalmia, acidose metabólica tardia e anemia, o que compromete seu quadro e prolonga sua estadia na unidade de terapia intensiva do hospital.

De acordo com Mello e Meio (2003), os recém-nascidos de risco são aqueles que desde o nascimento têm maior chance de apresentar algum problema em seu desenvolvimento, crescimento ou comprometimento clínico. Apesar de algumas crianças que não estiveram internadas na UTI neonatal poderem apresentar alterações em seu desenvolvimento neuromotor ou no crescimento, as que permaneceram internadas geralmente foram expostas a situações (prematuridade, baixo peso ao nascimento,

infecções, etc.) que podem acontecer isoladamente ou em associação e aumentam as chances dessas alterações acontecerem.

Os grupos de crianças que são consideradas de maior risco são:

- Os pré-termo, principalmente os de peso de nascimento inferior a 1.500 gramas;
- Os que necessitaram do uso de respirador mecânico por tempo prolongado;
- Os portadores de infecções congênitas como rubéola, citomagalina, toxoplasmose, herpes e sífilis;
- Os que apresentaram infecção generalizada e/ou infecção no sistema nervoso central;
- Os que apresentaram diminuição da oxigenação cerebral;
- Os bebês com hemorragia cerebral;
- Os com hidrocefalia;
- Os bebês com doença pulmonar crônica;
- Os que apresentam hipoglicemia

O parto prematuro, de acordo com Gomes (2004), está permeado pela urgência e envolve um trauma tanto para a mãe quanto para o bebê. Num primeiro momento, mãe e bebê estão submetidos a uma série de restrições em função da imaturidade e instabilidade do bebê, o que dificulta o contato pele a pele com seus pais. A mãe, após a interrupção abrupta da gravidez, precisa lidar com muitos conflitos, como: separação imposta ao nascimento; menor responsividade do recém-nascido, em virtude da imaturidade e da precariedade de suas condições gerais; partilha do bebê com muitos profissionais e possibilidade de perda do bebê. Essa situação gera na mãe sentimentos de culpa, frustração, incompetência, medo e ansiedade. Diversos outros sentimentos afloram com a situação de prematuridade do bebê, como o receio que a criança não sobreviva, adoça com facilidade

ou venha a sofrer efeitos colaterais que promovam sequelas futuras (Thomaz, 2005; Araújo, 2007; Braga, Machado & Bosi, 2008). Na situação de prematuridade extrema na qual o bebê se apresenta em condições precárias de sobrevivência, os pais são colocados como espectadores da situação e a equipe tem as técnicas para cuidar do bebê. Durante a internação, as relações se configuram de um modo particular entre o bebê, a equipe e os pais.

O funcionamento do recém-nascido pré-termo é complexo e durante o processo de hospitalização ocorrem inúmeras interferências. Os padrões de interação mãe-bebê estarão a todo momento interligados ao funcionamento do bebê em si, à rotina do berçário e às características maternas. O ritmo ou alterações do bebê podem estar relacionados a vários aspectos: imaturidade, ambiente inadequado, alterações neurológicas, estado clínico ruim, interação mãe-bebê alterada, aspectos estes que dificilmente ocorrem isoladamente, principalmente em casos de bebê pré-termo (Braga, Machado e Bosi, 2008). As mães que vivenciam o processo de prematuridade do filho podem reagir de diferentes formas à situação de tensão. Algumas parecem se entregar totalmente ao bebê, mantendo um intenso envolvimento. Porém, a grande maioria desenvolve um processo mais lento, confiando nos cuidados especializados da equipe, mas também desenvolvendo medo, insegurança, rejeição por aquele ser tão pequeno e frágil, tão diferente do desejado (Araújo, 2007).

Para a sobrevivência e manutenção do estado clínico do bebê, o aleitamento materno, segundo Braga, Machado e Bosi (2008), é fundamental para os prematuros, uma vez que o leite das mães destas crianças apresenta uma diferença na composição do aporte protéico-energético e dos constituintes imunológicos, em relação ao produzido pelas mães de recém-nascidos a termo. Esta diferença é exatamente tudo que o bebê pré-termo necessita para sua sobrevivência e desenvolvimento. Porém, de acordo com as autoras, há

muita dificuldade por parte das mães em manter a lactação em razão da permanência prolongada dos recém-nascidos nas UTIs e da falta de sucção. O aleitamento materno para os prematuros traz vários benefícios, como as propriedades nutritivas e imunológicas, maturação gastrointestinal, aumento no desempenho neurocomportamental, proteção contra infecções, melhor desenvolvimento cognitivo e psicomotor, menor incidência de re-hospitalização e, principalmente, a formação e o aumento do vínculo mãe/filho. As autoras afirmam que o maior benefício refere-se ao estabelecimento do vínculo e do contato físico com o recém-nascido. A equipe multidisciplinar também neste caso é de fundamental importância para o apoio ao aleitamento materno, pois traz mais confiança à mãe, evitando o desmame precoce (Gomes, 2004; Braga, Machado & Bosi, 2008).

Os bebês que estiveram internados em uma UTI neonatal precisam ser avaliados periodicamente para que se possa orientar sua alimentação e acompanhar a evolução de seu desenvolvimento neuropsicomotor (Klein & Linhares, 2006; Vaz, 1996). De acordo com Perissinoto (1996), a qualidade de sobrevivência do bebê nascido pré-termo é a maior preocupação dos programas de atenção ao recém-nascido, em paralelo ao aprimoramento dos cuidados intensivos perinatais.

O desenvolvimento neuropsicomotor é compreendido como o desenvolvimento da criança, integrando as áreas neurológicas, mental e motora (Meio & Mello, 2003). As maiores aquisições do desenvolvimento ocorrem durante os primeiros dois anos de vida. Os bebês adquirem a competência de sair da situação de grande dependência dos pais, da posição “deitada” para a posição ereta, que vai permitir que busquem o que desejam, tornando-se mais independentes, o que ocorre de forma progressiva. Para que isso ocorra, é necessário que a criança tenha saúde, que o sistema nervoso esteja íntegro e que seja estimulada de forma adequada. De acordo com Foster-Cohen et al. (2007), a idade

gestacional pode trazer mais prejuízos para a maturidade neurológica e para o desenvolvimento da criança que o peso ao nascimento.

Os pré-termos, de acordo com Meio e Mello (2003), têm algumas peculiaridades. As crianças pré-termo, em sua maioria, apresentam boa evolução neuropsicomotora, porém podem apresentar um atraso neste desenvolvimento. Irão fazer as mesmas coisas que as crianças a termo, porém poderão realizá-las mais tarde. Este atraso vai depender das intercorrências ocorridas e da estimulação do ambiente recebida pelo bebê. Essas crianças necessitam receber um acompanhamento diferenciado em seu desenvolvimento e crescimento, para que possíveis alterações possam ser identificadas precocemente e, assim, instituídas intervenções para minimizar as sequelas (Mello & Meio, 2003; Perissinoto, 1996). O acompanhamento dos bebês de risco deve ser continuado até a idade escolar. A identificação de problemas durante a infância permite que as medidas de intervenção necessárias sejam realizadas e ajudem as crianças a alcançarem o máximo de potencial, a se integrarem em seu ambiente familiar e escolar, a construírem seu futuro e a conquistarem uma boa qualidade de vida.

Klein e Linhares (2006) em revisão da literatura focalizam a prematuridade e interação mãe-criança. Analisaram vinte e dois artigos e encontraram resultados que indicam que, as díades mãe-bebê cujas crianças nasceram pré-termo, tendem a interagir com padrões comportamentais diferentes das díades cuja criança nasceu a termo, merecendo a ampliação de pesquisas sobre este tema nas diferentes fases de desenvolvimento da criança.

As pesquisas encontradas não relatam a respeito do desenvolvimento do comportamento da criança pré-termo em comparação com o bebê a termo, porém demonstram a relação entre as características da interação mãe-criança nascida pré-termo e

o seu desenvolvimento posterior. Destacam-se os aspectos de responsividade e sensibilidade materna como preditores de melhor linguagem receptiva e expressiva, habilidades sociais, representação de apego seguro e menos problemas de comportamento. Os comportamentos maternos em interação com a criança atuam como variáveis moderadoras do risco biológico do nascimento, à medida que exercem efeito diferencial em grupos de crianças vulneráveis, podendo tanto atenuar quanto agravar os efeitos adversos dos fatores de risco.

As variáveis encontradas que são importantes na relação mãe-criança são: emprego, nível intelectual, renda familiar e estresse emocional materno. Estas influenciam de forma direta os padrões de interação mãe-criança e o desenvolvimento da criança (Klein e Linhares (2006).

Levandowski, Piccinini e Lopes (2008) relatam que mães adolescentes tendem a menos responsivas e realizam menos estimulação verbal com relação ao bebê. Além disso, tendem também as mais punitivas, principalmente quando recebem pouco apoio do parceiro após o nascimento da criança, ou quando têm histórias de experiência de rejeição na infância.

Araújo (2007) constata em seu trabalho o *motivo para* e o *motivo por que* da mãe ficar na UTI neonatal com seu filho. Como suporte teórico, a pesquisadora utiliza a fenomenologia sociológica de Alfred Schütz, buscando a relação face a face por meio de intersubjetividade e intencionalidade da mãe em permanecer na UTI durante a internação de seu filho. A autora observa, no trabalho, que, nas entrevistas, o *motivo para* prevaleceu o cuidar do filho, ou seja, o ficar perto do filho, a renovação da esperança a cada dia. Já o *motivo por que* seria o papel de mãe construído socialmente. A autora propõe a criação de

grupos de apoio a essas mães a fim de minimizar as dificuldades encontradas neste momento da internação.

Mendes (2006) apresenta trabalho cujo objetivo é identificar as características socioeconômicas das mães, conhecer as experiências durante a internação neonatal, conhecer a percepção das mães sobre o desenvolvimento do recém-nascido e do seu papel neste desenvolvimento. Foram realizadas coleta de dados e entrevistas semiestruturadas com dez mães. As mães focalizadas são em sua maioria de nível socioeconômico baixo, relacionam desenvolvimento como saúde e bem-estar do bebê, se reconhecem com cuidadoras primárias, vigilantes e estimuladoras do desenvolvimento dos filhos e acreditam que a família possui um papel secundário no desenvolvimento. A autora sugere, com os dados coletados, que se tenha um plano de assistência às mães de nível socioeconômico baixo para o esclarecimento do desenvolvimento infantil.

Fan (2008) apresenta uma pesquisa na qual verifica o desenvolvimento cognitivo e comportamental de crianças de 6-7 anos de idade que foram prematuras e de baixo peso no nascimento. A autora observa que a baixa escolaridade materna e a baixa renda familiar são preditores de risco para o desenvolvimento global da criança. A prematuridade e o baixo peso são preditores de risco para prejuízos nas habilidades visuo-espaciais e verbais. Alterações comportamentais encontradas como depressão, agressividade, ansiedade tiveram relação com o déficit cognitivo, mostrando que as crianças prematuras e de baixo peso possuem mais chances de apresentarem alterações que crianças nascidas a termo.

Dessa forma, pode-se constatar que todas as pesquisas enfatizam a importância da relação mãe-bebê tanto para o desenvolvimento do prematuro como para o bebê a termo. No aspecto da linguagem, pode-se constatar defasagem no desenvolvimento com relação à criança a termo, porém ressalta-se que a relação responsiva, atenciosa da mãe com a criança

pode ser fundamental para a diminuição ou erradicação da defasagem do desenvolvimento dos comportamentos da criança.

4.2 Desenvolvimento da linguagem e prematuridade.

O desenvolvimento linguístico ocorre em paralelo aos outros, como desenvolvimento neuromotor e psicoafetivo (Oliveira, Lima & Gonçalves, 2003). Há no desenvolvimento da linguagem dos bebês pré-termo, de acordo com Perissinoto (1996) defasagem no desenvolvimento em relação à normalidade, com concomitância de comportamentos de complexidade distinta e saltos bruscos na evolução. A frequência e extensão do comportamento verbal dos bebês pré-termo mostram-se diminuídas em relação ao padrão de normalidade, porém é relatada uma aproximação aos padrões do bebê nascido a termo por volta dos 24 meses. Esta equivalência de comportamentos ao padrão normal depende da influência de fatores ambientais e relacionais, além dos biológicos. Na caracterização da linguagem dos recém-nascidos pré-termo com baixo peso, em que os riscos biológicos para o desenvolvimento são altos, os fatores ambientais e as condições econômicas são amplamente consideradas como fatores intervenientes no processo de desenvolvimento (Perissinoto, 1996 & Foster-Cohen et al. 2007).

A pesquisa realizada por Oliveira, Lima e Gonçalves (2003) comprova os aspectos citados anteriormente. Os sujeitos da pesquisa foram 20 recém-nascidos, em que 10 eram pré-termo (nascidos antes de 38 semanas de idade gestacional) e 10 a termo (nascidos entre 38 e 42 semanas de idade gestacional). O estudo foi longitudinal, utilizando a escala ELM como instrumento de triagem do desenvolvimento da linguagem. As autoras assinalam que, apesar de não haver diferença estatisticamente significativa entre os dois grupos, as crianças pré-termo, com baixo peso no nascimento, apresentaram um atraso no desenvolvimento da

expressão verbal (vocabulário expressivo, discurso oral, aquisição dos fonemas da fala) com relação às crianças nascidas a termo.

Os recém-nascidos pré-termo tendem a ser mais atrasados em sua organização comportamental o que acarreta menor responsividade social. Ramey et al. (1992) apontam a mãe como elemento condutor da estimulação do ponto de vista da habilidade social para troca comunicativa. Discute-se a importância da educação materna para a estimulação do bebê e as influências sociais durante a interação. Quanto maior a participação da família nos programas de intervenção precoce, maior eficácia terá o tratamento.

Os achados do trabalho acima estão de acordo com os da pesquisa de Foster-Cohen et al. (2007) visou a verificar o impacto da prematuridade no desenvolvimento da linguagem. Participaram 90 crianças nascidas antes de completar 33 semanas e atingir 1.500g. que foram comparadas a 102 crianças nascidas a termo. Observa-se na pesquisa haver diferença significativa no desenvolvimento da linguagem dos dois grupos e serem os prematuros extremos os que apresentam maiores déficits em todos os aspectos da linguagem analisados: desenvolvimento do vocabulário, uso das palavras, complexidade morfo-sintática da linguagem. Observa-se, também, diferença significativa entre níveis socioeconômicos, nível de instrução das mães, estabilidade familiar e número de filhos entre as famílias das crianças. Segundo as autoras, estes dados parecem influenciar o desenvolvimento da linguagem dos sujeitos da pesquisa assim como a idade gestacional e a interação materna.

Observa-se também, neste trabalho, que as crianças prematuras apresentam um vocabulário pequeno e não utilizam as palavras conhecidas em diferentes contextos, somente no presente além de realizar poucas combinações de morfemas e palavras. As autoras concluem, desta forma, que a idade gestacional, juntamente com variáveis

maternas, ambientais e sociais constituem um grande risco para patologias de linguagem na criança prematura.

O trabalho, realizado por Marston et al. (2007), verificou os fatores que afetam a aquisição do vocabulário de crianças que nasceram com 23 a 28 semanas de idade gestacional. Foram sujeitos da pesquisa 288 crianças de dois anos de idade que possuíam diagnóstico de prematuridade no nascimento. Os autores observaram defasagem no desenvolvimento da linguagem das crianças. Porém, o maior prejuízo foi daquelas que apresentaram intercorrências clínicas durante o período de internação e não das com menor idade gestacional e/ou baixo grau de instrução materna, contrapondo os achados das pesquisas anteriores.

Diversos estudos na área do desenvolvimento (Bordin, 2000; Bortini, 2001; Martins, 2001; Machado, 2001 & Caravale, 2005) relatam defasagem também no desenvolvimento global e na aprendizagem das crianças nascidas com idade gestacional inferior a 37 semanas, comparando com crianças nascidas a termo. As crianças diagnosticadas como prematuras extremas e/ou muito baixo peso são aquelas que apresentam as maiores sequelas e atrasos no desenvolvimento como, por exemplo: problemas respiratórios, de linguagem, dor de cabeça, gagueira, dificuldade de fala, agitação, incompatibilidade entre idade e série escolar. Estes estudos também observam que as crianças prematuras apresentam problemas importantes quanto ao funcionamento emocional.

Nas bases de dados pesquisadas (SCIELO, USP, UNICAMP, MEDLINE, ERIC e PUC-CAMPINAS) observa-se uma crescente quantidade de estudos sobre crianças prematuras, sendo que o enfoque maior é dado ao recém-nascido e a crianças até dois anos de idade, na realização de *follow-up* para avaliação do desenvolvimento global, da fala e da linguagem. Em faixas etárias, como a escolar, poucos foram os trabalhos encontrados,

podendo-se constatar que os pesquisadores que estudam mais a respeito são da área de psicologia. A ênfase é no comportamento do aluno, focalizando apenas o comprometimento na área da fala e da linguagem.

Nessas bases de dados são poucas as pesquisas na área da psicologia ou fonoaudiologia que discutam o impacto da prematuridade na linguagem oral das crianças pré-termo. Os estudos com recém-nascidos prematuros e crianças pequenas relatam o desempenho dos prematuros nas questões cognitivas, comportamentais, neuro-psicomotoras inferior aos bebês nascidos a termo e que este desempenho deve-se, além da prematuridade, às questões sociais. Mesmo em um ambiente favorável, a criança ainda pode apresentar um atraso, o que é relatado por diversos autores (Kilbride, 2004; Caravale, 2005; Betini, 2001 & Machado, 2000).

Este atraso pode ser observado no estudo de Pereira e Funayama (2004), que avalia a aquisição e desenvolvimento da linguagem de 69 crianças de 2 a 15 meses de idade nascidas pré-termo. Esta pesquisa focaliza tanto a linguagem expressiva quanto a receptiva. Constatou-se, neste estudo, que houve um atraso na aquisição e no desenvolvimento da linguagem expressiva de crianças nascidas pré-termo, se comparado ao daquelas nascidas com adequada idade gestacional. Outra pesquisa, realizada pelas autoras Schirmer, Portuguez e Nunes (2006), avaliou a linguagem e o neurodesenvolvimento de 69 crianças de três anos de idade, com diagnóstico de prematuridade ao nascimento. Neste trabalho, as crianças nascidas pré-termo e com baixo peso ao nascimento, apresentam atraso na linguagem expressiva, receptiva e desempenho cognitivo e psicomotor inferior, se comparados aos de crianças nascidas a termo, concordando com o estudo anterior. Esta defasagem pode repercutir na fase escolar e adulta. Makkola (2007) considera que é

necessário um *follow-up* que se estenda até a fase adulta, pois muitas dificuldades apresentadas pelo sujeito podem aparecer com o tempo e não na criança pré-escolar.

Observa-se com o que foi apresentado acima, que o desenvolvimento da linguagem, em todos os seus aspectos (vocabulário, fonologia, fluência, pragmática, discursivo) está intrinsecamente relacionado às trocas sociais da criança com o meio, principalmente com a figura materna que se apresenta como modelo e elo de ligação entre a criança e o meio em que vive. A interação entre a díade torna-se ainda mais importante com crianças prematuras que necessitam de acompanhamento e estímulo para seu desenvolvimento ser adequado para a idade cronológica, uma vez que se apresentam como um grupo de risco para prejuízos em vários aspectos, dentre eles o linguístico.

Desta forma, este estudo preocupa-se em caracterizar o desenvolvimento da linguagem nas crianças em idade escolar e qual o impacto da interação mãe-criança neste processo.

Com base no aqui exposto foram definidos os objetivos desta pesquisa.

Objetivo Geral

Caracterizar o desenvolvimento da linguagem oral de crianças pré-termo em idade pré-escolar e verificar o impacto da interação mãe-criança neste processo.

Objetivos específicos

- Caracterizar a interação mãe-bebê desde o nascimento até a idade pré-escolar;
- Caracterizar o desenvolvimento fonético-fonológico;
- Caracterizar o desenvolvimento do vocabulário;
- Caracterizar o desenvolvimento do discurso;
- Caracterizar o desenvolvimento da fluência da fala;
- Caracterizar o desenvolvimento da pragmática;
- Relacionar a interação mãe-criança com os resultados relativos aos testes de fonologia, vocabulário, fluência, pragmática e discurso.

HIPÓTESE

- O desenvolvimento de linguagem de crianças pré-termo está dentro do esperado ou apresenta um atraso menor em relação às crianças a termo se houver uma maior preocupação por parte da mãe com o cuidado da criança desde o nascimento.

V-MÉTODO

5.1 Sujeitos

Foram participantes da pesquisa crianças com idade pré-escolar entre 5 e 6 anos que nasceram em um Hospital e Maternidade no interior do Estado de São Paulo e estiveram internadas na unidade intensiva neonatal ao nascimento. Os critérios adotados para a inclusão da criança na amostra foram:

1. Ter tido acompanhamento no ambulatório de Alto-Risco do mesmo hospital desde a alta.
2. Estar matriculada em escola regular de ensino.
3. Ter diagnóstico de prematuridade ao nascimento, ou seja, idade gestacional inferior a 37 semanas de idade corrigida e peso inferior a 2.000g. A idade foi corrigida por meio dos testes de *Capurro* e *New Balande* (nos casos das crianças com idade gestacional abaixo de 25 semanas).

A amostra selecionada foi de meninos e meninas cujas famílias são de classe média-baixa e são acompanhadas pelo Ambulatório de Alto-Risco do mesmo hospital, conveniado ao Sistema Único de Saúde (SUS).

Foram excluídas da pesquisa crianças com alterações no sistema nervoso central, síndromes, deficiência visual e auditiva, nascidas em outros hospitais ou cuja mãe, no momento da convocação, não concordou em participar da pesquisa.

A avaliação dos pré-escolares foi realizada a partir da aprovação do projeto no Comitê de Ética.

5.2 Material

O material utilizado para a pesquisa consistiu primeiramente em uma anamnese em que foram obtidos os dados de identificação da mãe, do pai e do recém-nascido, constelação familiar, histórico materno, do recém-nascido. Foram também feitas perguntas a respeito da interação de ambos desde o nascimento, durante a internação, rotinas seguidas na vida cotidiana e as expectativas da mãe com relação à criança.

Com a criança foram realizados:

1. um teste fonoaudiológico denominado *ABFW* (Andrade; Befi-Lopes; Fernandes, Wertzner, 2000), o qual avalia quatro aspectos da linguagem: fonologia, vocabulário, pragmática e fluência. Os resultados obtidos foram anotados pela pesquisadora na folha de resposta específica para cada área, no momento da avaliação. Para os dois primeiros aspectos, utilizou-se um fichário de figuras do mesmo livro, que possui gravuras para nomeação referentes a animais, alimentos, móveis e utensílios, meios de transporte, cores e formas e brinquedos. Há ainda figuras que são foneticamente balanceadas que avaliam o desenvolvimento fonológico das crianças. Para os testes de pragmática e fluência foi proposta uma atividade lúdica livre com os seguintes brinquedos: pratinhos, garfinhos, torradeira, bules, xícaras, pães, vasilhas, brinquedos de encaixe, bola e bonecas de três tamanhos. Para essas duas últimas provas, necessitou-se também de câmera filmadora para o registro da sessão e posterior transcrição da fala dos envolvidos na atividade.
2. Para a avaliação da elaboração oral, foi utilizado um livro chamado “Tuca, Vovó e Guto” (França & França, 1987) para recontagem de história, uma

figura de ação para elaboração de uma história e sequência lógica de quatro figuras para a ordenação e elaboração de história (retirado do jogo “Sequências Lógicas”- Brinquedos Inteligentes).

A avaliação foi realizada em uma sala de terapia da Clínica de Fonoaudiologia na PUC- Campinas.

5.3 Procedimento

Foram obtidos todos os prontuários das crianças que são acompanhadas pelo Ambulatório de Alto-Risco na Sessão de Prontuários de um Hospital do Interior do Estado de São Paulo e os dados de identificação da mãe e da criança para a seleção e convocação. O convite para a pesquisa foi realizado, por telefone, pela pesquisadora a todas as mães cujos filhos atendem aos critérios definidos. As avaliações ocorreram em uma sessão de uma hora e meia, totalizando dois participantes por período. A pesquisa foi feita em um período, à tarde ou de manhã, totalizando seis horas de avaliações por semana.

Foi necessária para a realização das avaliações apenas uma sessão que se dividiu em três partes: a primeira foi com a mãe para a assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e a realização da anamnese, parte da qual a criança não participou. As duas outras foram com a criança. Na segunda parte, avaliou-se os seguintes aspectos: vocabulário, fonologia e discurso. A última parte foi somente de brincadeira livre, havendo a filmagem das ações e falas realizadas pela criança, pesquisadora e outras pessoas presentes (mãe, avôs, irmãos, pais).

Todas as respostas dadas pelo participante foram filmadas e, posteriormente transcritas nos protocolos, juntamente com os comportamentos e fatos observados pela avaliadora.

5.4 Análise dos dados

Para a análise das respostas obtidas na anamnese, estas foram agrupadas de acordo com cada questão feita à mãe. Exemplo:

PARTICIPANTES	RENDA FAMILIAR	Nº MORADORES NA CASA	ESTADO CIVIL
S1	R\$ 1.000,00	4	casada
S2	R\$ 1.200,00	5	solteira
S3	R\$ 1.600,00	4	casada
S4	R\$ 3.800,00	3	casada
S5	R\$ 1.200,00	5	casada
S6	R\$ 700,00	5	casada
S7	R\$ 450,00	4	casada
S8	R\$ 1.200,00	4	casada
S9	R\$ 900,00	3	casada
S10	R\$ 850,00	2	divorciada
S11	R\$ 1.200,00	7	casada
S12	R\$ 800,00	6	casada
S13	R\$ 1.800,00	4	divorciada
S14	R\$ 2.000,00	3	casada
S15	R\$ 430,00	5	casada
S16	R\$ 430,00	5	casada
S17	R\$ 1.200,00	4	casada
S18	R\$ 1.200,00	4	casada
S19	R\$ 1.600,00	4	casada
S20	R\$ 800,00	4	casada

Para análise dos elementos de estruturação do discurso utilizados pelas crianças, foram considerados, de acordo com o estudo realizado por Spinillo e Martins (1992): personagens, manutenção do tópico, trama/evento principal e desfecho.

1. Manutenção do personagem principal:

P1: Personagem principal indefinido, havendo vários personagens sem que seja possível definir o principal;

P2: personagem principal definido mas que desaparece no decorrer da história, podendo retornar ou desaparecer, substituído por outro.

P3: personagem principal definido e mantido ao longo de toda a narração. Não é substituído até o final da história.

2. Manutenção do tema/tópico ao longo de toda a narrativa:

T1: tópico indefinido, havendo um tópico no início que foi substituído por outro no decorrer da narrativa.

T2: há um tópico no início que é substituído por outro no decorrer da narrativa, porém é retomado ao final da história.

T3: permanência do tópico ao longo da história.

3. Evento/trama principal:

E1: observa-se esboço de um evento ou presença de vários eventos sem que haja um principal. São sequências de episódios ou ações que não se relacionam entre si.

E2: são vários eventos, sendo difícil definir o principal, mas há alguma relação entre eles.

E3: Presença de um evento principal, trama ou situação-problema central definido que rege toda a história e ações dos personagens.

4. Desfecho que finaliza e conclui a história:

D1: ausência de desfecho. A história é subitamente concluída.

D2: há presença de desfecho, porém esse não apresenta relação com o evento principal.

D3: desfecho definido e estreita relação com o evento principal .

5. Produção: (nível)

N1: P1, P2 ou P3; T1,E1,D1

N2: P1, P2 ou P3; T2; E1 ou E2; D1 ou D2

N3: P2 ou P3; T3; E2 ou E3; D2;

N4: P3; E3; T3; D3

A classificação em nível 1 caracteriza-se, segundo os autores Spinillo e Martins (1997), por histórias em que há mudança de tópicos e de eventos que se sucedem desconectadamente, o que dificulta a compreensibilidade do texto.

Já o nível 2 é diferenciado do anterior pelo fato de haver uma tendência de manter o tópico ao longo da narrativa, porém sem uma relação precisa com o desenvolvimento da história.

O nível 3 é caracterizado pela manutenção do tópico e do evento ao longo da narrativa, mas o que prejudica a compreensão é o fato do desfecho não ter relação com os eventos narrados.

E o 4 tem como características a apresentação de uma cadeia narrativa conectada e centrada em um tópico definido sobre o qual há a conexão entre os eventos, personagens e desfecho. Apresenta estreita relação com os eventos narrados no desenvolvimento da história.

De acordo com os autores, os níveis diferenciam-se de acordo com o nível de escolaridade em que as crianças se encontram. Os níveis 1 e 2 equivalem às séries iniciais, correspondentes às idades de 6-7 anos.

Ainda segundo os autores, os personagens não são diferenciadores de níveis, uma vez que eles são o ponto de partida para que a história aconteça. O tópico e o evento já são mais diferenciadores de níveis que os personagens uma vez que na produção de uma história coerente, tanto o tópico como o evento requer em estabelecer e manter pontos centrais em evidência no decorrer de toda a narrativa. Já o desfecho aparece não só como um diferenciador dos níveis de coerência, mas também como uma dificuldade específica com a qual a criança se depara ao produzir uma história coerente.

Exemplo (figura de ação):

JBS:

Personagem: 3

Manutenção do tema: 1

Eventos: 1

Desfecho: 2

Nível: 2

GSS:

Personagem: 1

Manutenção do tema: 1

Eventos: 1

Desfecho: 1

Nível:1

A análise da linguagem oral foi separada em quatro partes de acordo com as provas.

Na prova de fonologia, observou-se se a criança realizou trocas fonológicas ou não. Se ocorreram trocas fonológicas, analisou-se os processos fonológicos realizados pela criança no teste e se estes são esperados para a idade da criança.

Processos fonológicos analisados no teste:

1.Redução de sílabas: quando há a perda de uma das sílabas do vocábulo.	9. Simplificação de encontro consonantal: quando há eliminação de um dos membros do encontro, em geral, a consoante líquida. Esse processo é aplicado tanto às estruturas consoante +/l/, como consoante + /r/ (clc e crc)
2.Harmonia consonantal: quando um fonema sofre a interferência de um vizinho que o segue ou o antecede.	10. Simplificação da consoante final: quando há eliminação ou substituição da consoante final do vocábulo ou da sílaba, considerando-se a estrutura silábica CVC.
3.Plosivação de fricativas: quando o modo de articulação dos fonemas fricativos é transformado em plosivos	11. Sonorização de plosivas: quando um fonema plosivo surdo é substituído pelo seu correspondente sonoro.
4.Posteriorização para velar: quando um fonema plosivo linguodental se transforma em um plosivo	12. Sonorização de fricativas: quando um fonema fricativo é substituído pelo seu correspondente

velar.	sonoro.
5. Posteriorização para palatal: quando um fonema fricativo palatal se transforma em um fonema fricativo alveolar por alteração da zona de articulação.	13. Ensurdecimento de plosivas: quando um fonema plosivo sonoro é substituído pelo seu correspondente surdo.
6. Frontalização de velares: quando um fonema plosivo velar se transforma em um plosivo linguo-alveolar.	14. Ensurdecimento de fricativas: quando um fonema fricativo sonoro é substituído pelo seu correspondente surdo.
7. Frontalização de palatal: quando uma consoante fricativa palatal se transforma geralmente em uma fricativa alveolar por anteriorização da produção.	15. Outros: outro processo analisado durante a análise fonológica.
8. Simplificação de líquidas: quando há a substituição, a semivocalização e a omissão das vibrantes.	

Wertzner, H.F.(2000): Fonologia.

Idade prevista para a ocorrência de cada processo fonológico:

PROCESSO FONOLÓGICO	IDADE PREVISTA PARA A ELIMINAÇÃO DO USO PRODUTIVO
1. Redução de sílabas:	2,6 anos
2. Harmonia consonantal	2,6 anos
3. Plosivação de fricativas	2,6 anos
4. Posteriorização para velar	3,6 anos
5. Posteriorização para palatal	4,6 anos
6. Frontalização de velares	3,0 anos
7. Frontalização de palatal	4,6 anos
8. Simplificação de líquidas	3,6 anos
9. Simplificação de encontro consonantal	7,0 anos
10. Simplificação da consoante final	7,0 anos
11. Sonorização de plosivas	

12. Sonorização de fricativas	
13. Ensurdimento de plosivas	
14. ensurdimento de fricativas	
15. outros	

Processos fonológicos não observados durante o desenvolvimento. Wertzner, H.F. (1992)

Processos fonológicos observados durante o desenvolvimento.

Exemplo:

SUJEITOS	TROCAS	ESPERADAS	TIPOS
HDSS	NÃO		
DRO	SIM	NÃO (MENOS 3ª E 7ª)	Simplificação de líquidas, posteriorização para palatal, simplificação de consoante final, posteriorização para palatal, sonorização de fricativa, redução de sílaba, simplificação de encontro consonantal, frontalização para velar e redução de fonema no início da primeira sílaba.

Na prova de vocabulário, verificou-se as designações usuais, não designações e os processos de substituição, em cada campo semântico avaliado. Analisou-se, posteriormente, o que era esperado e o que era obtido, de acordo com a idade cronológica da criança.

- Designações por vocábulos usuais (DVU): nomeação correta do vocábulo apresentado;
- Não designação (ND)
- Processos de substituição (PS)

Os processos de substituição são:

Modificação da categoria gramatical;	Substituição e/ou complementação da semiótica verbal por não verbal correta ou incorreta;
--------------------------------------	---

Substituição por hiperônimo imediato ou não-imediato;	Substituição e/ou complementação da semiótica verbal por gesto indicativo;
Substituição por co-hipônimo próximo ou distante;	Substituição por paráfrase cultural;
Substituição por hipônimo;	Substituição por designação de função;
Criação de neologismo por analogia morfo-semântico-sintática;	Substituição por atributo de co-hipônimo;
Criação de vocábulo foneticamente expressivo;	Substituição por paráfrases afetivas;
Substituição por parassinônimo ou equivalente;	Valorização do estímulo visual
Substituição por vocábulos que designam atributos semânticos pertinentes ou não pertinentes	Utilização de onomatopéia Segmento ininteligível

RESPOSTAS ESPERADAS PARA A FAIXA ETÁRIA DE 5;0 ANOS

CAMPO CONCEITUAL	% DVU	% ND	% PS
VESTUÁRIO	65	5	30
ANIMAIS	60	15	25
ALIMENTOS	70	15	15
MEIOS DE TRANSPORTE	60	0	40
MÓVEIS E UTENSÍLIOS	60	5	35
PROFISSÕES	35	25	40
LOCAIS	70	10	20

FORMAS E CORES	70	10	20
BRINQUEDOS E INSTRUMENTOS MUSICAIS	55	10	35

RESPOSTAS ESPERADAS PARA A FAIXA ETÁRIA DE 6,0 ANOS

CAMPO CONCEITUAL	%DVU	%ND	%PS
VESTUÁRIO	80	0	20
ANIMAIS	70	20	10
ALIMENTOS	90	5	5
MEIOS DE TRANSPORTE	70	5	25
MÓVEIS E UTENSÍLIOS	65	5	30
PROFISSÕES	45	25	30
LOCAIS	70	5	25
FORMAS E CORES	85	5	10
BRINQUEDOS E INSTRUMENTOS MUSICAIS	70	10	20

Befi-Lopes (2000): Vocabulário.

Exemplo:

SUJEITOS	DVU	ND	PS	TIPOLOGIA MAIS FREQUENTES	ADEQUADAS PARA A IDADE
HDSS	somente respondeu a animais, alimentos e meios de transporte	todas as restantes	menos alimentos	co-hipônimo	NÃO
DRO	respondeu adeq/e a animais, alimentos, meios de transporte, móveis e utensílios, formas e cores	todas esperadas	vest, alim, prof, locais, bim	hiperônimo e co-hipônimo	NÃO

A pragmática foi analisada de acordo com os atos comunicativos realizados pelo sujeito, o meio comunicativo utilizado e as funções comunicativas utilizadas.

- **ATOS COMUNICATIVOS:** começam quando a interação adulto-criança, criança-adulto ou criança-objeto é iniciada, terminando quando o foco de atenção da criança muda ou há uma troca de turno.
- **MEIO COMUNICATIVO:** os atos comunicativos são divididos em três tipos: verbais (VE)- os que envolvem pelo menos 75% de fonemas da língua), vocais (VO)- todas as outras emissões e gestos (G)- envolvem movimentos de corpo e rosto.
- **FUNÇÕES COMUNICATIVAS:** divididas em

PEDIDO DE OBJETO (PO)	NOMEAÇÃO (N)
PEDIDO DE CONSENTIMENTO (PC)	PERFORMATIVO (PE)
PEDIDO DE AÇÃO (PA)	EXCLAMATIVO (EX)
PEDIDO DE ROTINA SOCIAL (RS)	REATIVO (RE)
PEDIDO DE INFORMAÇÃO (PI)	NÃO FOCALIZADA (NF)
PROTESTO (PR)	JOGO (J)
RECONHECIMENTO DO OUTRO (RO)	EXPLORATÓRIA (XP)
EXIBIÇÃO (E)	NARRATIVA (NA)
COMENTÁRIO (C)	EXPRESSÃO DE PROTESTO (EP)
AUTORREGULATÓRIO (AR)	JOGO COMPARTILHADO (JC)

Fernandes, F.D.M.(2000): Pragmática.

Para este teste, observa-se que, a partir dos 15 meses há um equilíbrio entre a comunicação gestual e a soma das vocalizações e verbalizações. Além disso, o número de atos comunicativos expressos por minuto varia muito entre distintos indivíduos, em

diversas situações e com diferentes interlocutores. Porém, os atos comunicativos da faixa estudada é de aproximadamente, oito atos por minuto.

Exemplo:

SUJEITOS	ACT	ACC	AC MIN	FUNÇÕES COMUNICATIVAS MAIS UTILIZADAS	TOTAL DE MEIOS COMUNICATIVOS	ESPERADO
HDSS	209	66(31,57%)	3,3	C(39,39%)N 22,72%	55VE(83,33%) 8G(12,12%) VO 0	SIM
DRO	224	109 (48,66%)	5,45	PA(36,42%), NA (35,56%)	97VE(88,99%) 10 G (9,17%)	SIM

A última análise é da fluência. Verificou-se a tipologia das disfluências (comuns e gagas), velocidade de fala (fluxo de sílabas e palavras por minuto) e frequência de rupturas (porcentagem de descontinuidade de fala e de disfluências gagas).

As tipologias das disfluências estão divididas em dois aspectos:

DISFLUÊNCIAS COMUNS	DISFLUÊNCIAS GAGAS
Hesitação	Repetição de sílabas
Interjeição	Repetição de sons
Revisão	Prolongamento
Palavra não terminada	Bloqueio
Repetição de palavras e/ ou frases	Pausa
Repetição de segmentos	Intrusão de sons ou segmentos

Andrade, C.R.F.(2000): Fluência.

De acordo com a autora, repetições de sílabas, palavras, segmentos e frases são esperadas em crianças mais novas (geralmente 2, no máximo 3 repetições). Pausas de até dois segundos também são esperadas. De maneira geral, as disfluências comuns excedem as disfluências gagas. Quanto à frequência de palavras, no adulto é de, aproximadamente, 160 palavras por minuto. Esta taxa é um pouco menor em pré-escolares, aproximando-se deste limite na fase escolar. Quanto à sílaba, a taxa em adultos é de, aproximadamente, 212

sílabas por minuto e em pré-escolares, a velocidade articulatória fica em torno de 170 sílabas por minuto. Também neste aspecto, os escolares se aproximam do resultado obtido pelos adultos. Nas frequências de rupturas, a porcentagem máxima de descontinuidade de fala é de 15%, sendo que as rupturas consideradas gegas não podem ultrapassar 3%.

EXEMPLO:

SUJEITOS	DC	DG	FP	FS	% DF	% DG	ESPERADO
HDSS	5	0	9,5	15,2	2,5	0	NÃO
DRO	12	3	22,35	39,68	7,5	1,5	NÃO

Os resultados de cada um dos testes foi analisado em separado, verificando sua associação com os dados resultantes da anamnese dos participantes. Para tal foi utilizado testes de correlação de Spearman (caso ambas as variáveis fossem contínuas) ou testes qui-quadrado de contingência (para duas variáveis categóricas). Além disso, testes de média foram utilizados para verificar a diferença entre dois (teste T) ou mais de dois (ANOVA) grupos em função de uma ou mais variáveis contínuas dependentes.

Para a realização do teste de Correlação de Spearman, os resultados dos quatro testes e de algumas questões relativas à anamnese foram adaptados e renomeados para a possibilidade de análise.

No teste de fluência, a porcentagem de descontinuidade de fala foi dividida e nomeada em:

1. 0-2%
2. 2,1-5%
3. 5,1-10%

Na prova de fonologia, a pontuação foi denominada de acordo a ocorrência ou não de trocas na fala.

1. NÃO

2. SIM

Na prova de vocabulário, considerou-se os atos comunicativos por minuto das crianças avaliadas:

1. 0-2 ac/min
2. 2,1-4 ac/min
3. 4,1-6 ac/min

Já a prova de vocabulário foi nomeada por quantos campos semânticos (dos nove totais) a criança realizou designação usual com eficiência.

- 1 todos os campos
- 2 oito campos
- 3 sete campos
- 1 seis campos
- 2 cinco campos
- 1 quatro campos
- 2 três campos
- 3 dois campos
- 4 um campo
- 0 nenhum campo

As três provas do discurso foram analisadas de acordo com o nível da criança no desempenho da prova, de acordo com Spinillo e Martins (1992).

- 1 nível 1
- 2 nível 2
- 3 nível 3

Quanto aos dados de anamnese, utilizados na análise estatística, denominou-se da seguinte forma:

ESCOLARIDADE:

- 1 ensino fundamental incompleto
- 2 ensino fundamental completo
- 3 ensino médio completo

RENDA FAMILIAR

- 1 até R\$ mil
- 2 R\$ mil a R\$ 2 mil
- 3 R\$ 2 mil a R\$ 3 mil

TEMPO COM A CRIANÇA

- 1 dia todo
- 2 um ou dois períodos do dia
- 3 um ou dois dias na semana

Adotou-se como hipótese básica ($H_0=0$) a presença de correlação e hipótese alternativa $H \neq 0$, para um nível de significância (n.sig) 0,05, próprio para ciências humanas.

As demais questões relativas à anamnese foram analisadas qualitativamente e por percentual descritivo.

VI- RESULTADOS

6.1 Concordância entre Juízes

A produção dos sujeitos da pesquisa foi analisada por um juiz, que avaliou o material de forma independente, para assegurar a fidedignidade e validade dos resultados (Drew, 1980).

O material fornecido ao juiz foi selecionado por meio de sorteio equiprobabilístico e consistiu nos testes realizados por uma criança. Junto com o material da criança, foi também enviada a descrição do método da pesquisa, visando a permitir o acesso ao delineamento da pesquisa e aos conceitos das categorias de análise.

O juiz da pesquisa foi uma profissional com formação em Psicologia.

Para se verificar se houve diferença significativa entre as duas análises, foi realizado o teste de concordância de Kappa. O teste Kappa apresentou resultado **0,879**. Este dado indica uma alta correlação entre os avaliadores, validando os resultados seguintes.

6.2 Dados da Anamnese

Participantes: 20 crianças, com idade média de 5,5 anos (DP=0,51), sendo 10 do sexo masculino e 10 do sexo feminino. Em relação aos dados da anamnese, encontrou-se correlação positiva significativa entre a idade do pai e da mãe ($\rho=0,509$, $p=0,022$). Este dado sugere que os pais possuem idades semelhantes, independente do fato de serem mais jovens ou mais velhos. Dos dados levantados, pôde-se observar que a idade materna esteve na faixa etária entre 26 e 47 e a paterna entre 25 e 45 anos. Dos pais entrevistados, 45% (nove pais e mães) realizaram, de forma incompleta, o ensino fundamental. Apenas 20% (quatro pais) e 25% (cinco das mães) o completaram e a mesma porcentagem dos pais e 30% das mães (seis) terminaram o ensino médio. Apenas um pai possuía ensino superior incompleto.

Quanto à renda familiar, esta variou de 450 a 3.8 mil reais e a média de moradores da casa era em torno de quatro pessoas.

Das mães entrevistadas, a maioria (85%) relatou serem casadas, duas (10%) divorciadas e uma solteira.

Na Tabela 1, observa-se que a maioria das mães (70%) não planejaram a gravidez, porém quase a totalidade delas (93%) a recebeu bem. Das entrevistadas, seis mães (30%) informaram ter planejado a gravidez e apenas uma (7%), disse não a ter recebido bem.

Tabela 1: Planejamento e recebimento da gravidez pelas mães

GRAVIDEZ	N	%
não planejaram a gravidez	14	70
planejaram a gravidez	6	30
recebeu bem a gravidez	19	93
não recebeu bem a gravidez	1	7

Quase a totalidade das mães sofreram algum tipo de intercorrência durante o período de gravidez o que ocasionou o parto prematuro. Destas, treze (65%) tiveram pressão alta, das quais, sete apresentaram pré-eclâmpsia. Duas mães (10%) apresentaram perda de líquido amniótico, duas fumaram durante toda a gestação, apenas uma (5%) apresentou sangramento e outra (5%) trabalhou de forma braçal durante toda a gestação. Todas as mães não sabiam que o parto seria prematuro.

Observou-se que a maioria dos partos (80%) foi cesárea, enquanto quatro mães (20%) tiveram parto normal.

Tabela 2: Idade gestacional, peso e APGAR ao nascimento.

PESO, IDADE GESTACIONAL e APGAR	N	%
Recém-nascido até 1.500g.	13	65
Recém-nascido de 1.500 até 2.570g	7	35
Recém-nascido de 27 a 30 semanas	9	45
Recém-nascido de 31 a 37 semanas	11	55
1º minuto de vida maior que 5	16	80
1º minuto de vida menor que 5	4	20
5º minuto de vida maior que 5	19	95
5º minuto de vida menor que 5	1	5

Constata-se, na Tabela 2, que a maioria das crianças nasceu abaixo de 1.500g (65%) e quase metade com idade gestacional (IG) de 27 a 30 semanas (55%), caracterizando recém-nascidos prematuros extremos e de muito baixo peso ao nascimento. Menos da metade das crianças nasceram com peso acima de 1.500g (35%) e um pouco mais da metade com IG acima de 31 semanas (30%), caracterizando recém-nascidos prematuros e com baixo peso ao nascimento. Apesar da prematuridade e do baixo peso, a maior parte das crianças obtiveram APGAR acima de cinco no primeiro minuto (80%) e no quinto minuto (95%). De todas as crianças avaliadas, apenas 9 (45%) apresentaram intercorrências durante o período de internação (uso de antibióticos, infecções, cirurgias), o qual variou de oito a oitenta dias.

Constatou-se a presença de correlação significativa positiva entre o tempo de internação e os resultados do APGAR no 1º minuto de vida ($\rho=0,681$, $p=0,002$) e APGAR no 5º minuto ($\rho=0,607$, $p=0,005$). Houve correlação negativa entre o tempo de internação e a idade gestacional (IG) ($\rho = -0,768$, $p=0,001$). Isso significa que quanto maior o resultado do APGAR e menor a IG, maior o tempo de internação da criança.

Tabela 3: Alimentação do recém-nascido durante a internação.

ALIMENTAÇÃO DURANTE A		
INTERNAÇÃO	N	%
COPO	18	90
CATÉTER	2	10
SONDA	12	60
SEIO MATERNO	11	55

Verifica-se na Tabela 3, que a maioria das crianças foi alimentada por copo (90%), seguindo-se o do uso de sonda orogástrica ou nasogástrica (60%). Metade das crianças (55%) tiveram o aleitamento materno como fonte de alimentação durante a internação. Porém, mais da metade das mães (65%) que amamentaram, mantiveram o aleitamento

materno dos seus filhos por período superior a seis meses após o nascimento, enquanto 35% amamentaram até, no máximo, 3 meses, ou não o fizeram.

A maioria das mães (85%) informou ter recebido orientações durante o período de internação de médicos (40%), enfermeiros (40%) e conversado com outras mães (55%). Quinze mães (75%) informaram sentimentos de tristeza, medo e até desespero durante a estadia do bebê na Unidade de Terapia Intensiva Neonatal (UTIN). Como relatou a mãe de H.D.D.:

“Achei que ele não fosse sobreviver.”

Ou como a mãe de G.G.C.:

“Tive medo de perder.”

Apenas 25% das mães sentiram confiança durante a internação. Como a mãe de V.S.A.:

“Sabia que ia dar tudo certo, que ele iria sair bem e iria para casa comigo.”

Ao serem questionadas sobre o desenvolvimento de seus filhos, as mães relataram que a maioria destes (80%) apresentaram o desenvolvimento motor de acordo com o esperado para a idade cronológica e 70% apresentaram o desenvolvimento de linguagem esperado para a idade. Quatro crianças (20%) apresentaram atraso para a idade, em relação aos aspectos motores e seis crianças (30%) em relação à linguagem.

Mais da metade das mães (60%) informaram ser a principal cuidadora de seus filhos, enquanto que 40% delas relataram ter outras pessoas, da família ou não, para ajudá-las como a avó (15%), pai (5%), babá (10%) e escola (10%). A mesma porcentagem de mães (60%), observou participação igual entre elas e os pais no cuidado com a criança.

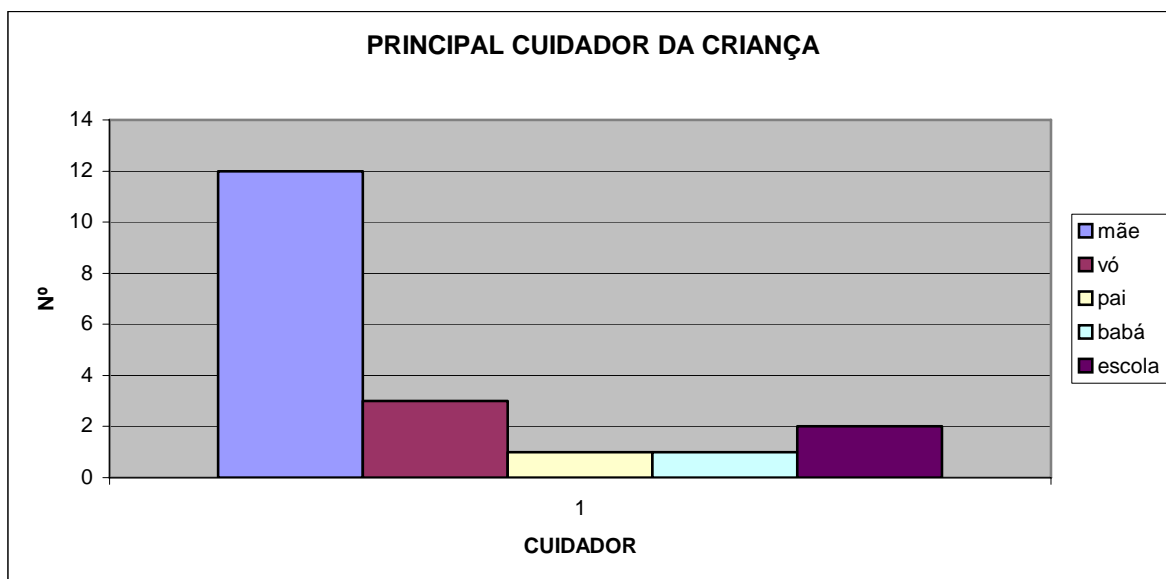


Figura 1: Principal cuidador da criança

Dentre as mães entrevistadas, que informaram serem as principais cuidadoras ou não, doze (60%) disseram dispor de um ou dois períodos para ficar com a criança. Enquanto 20% delas afirmaram cuidar o dia todo do filho, 20% têm apenas os finais de semana e feriados para ficar com ele.

Quando correlacionado o tempo que a mãe dispõe para cuidar da criança e a escolaridade materna, observou-se que o valor $r_s = -0,08$ é significativo ao nível de $p < 0,05$, permitindo rejeitar H_0 , e portanto, afirmar que os dois aspectos analisados acusam correlação negativa na população da qual constituem amostra. Isto significa, portanto, que quanto maior a escolaridade materna, menor o tempo que a mãe dispõe para ficar com a criança.

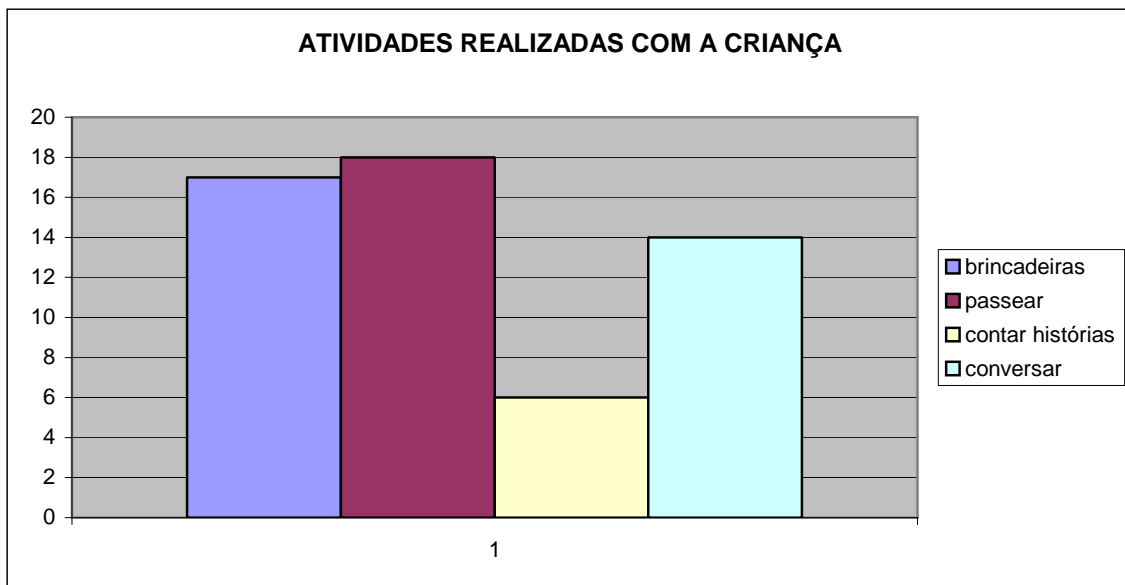


Figura 2: Atividades realizadas pela mãe com a criança.

De acordo com a figura 2, pode-se observar que a maior parte das mães realiza algum tipo de atividade com a criança, como brincar (85%), levar para passear (90%), conversar (70%). Apenas 3% leem histórias infantis para o filho.

Apesar de mais da metade das mães (60%) terem relatado não ter recebido orientações quanto ao cuidado de uma criança, a mesma porcentagem delas (60%) consideram brincar e conversar o mais importante na educação da mesma. Por outro lado, quase a metade das entrevistadas considera mais importante na educação seguir regras (10%) e ser obediente (30%). Apesar de estar bem desenvolvido para a idade ser um fator considerado importante para 10% das mães, o saber se comportar é o aspecto fundamental na educação da criança para mais da metade das entrevistadas (60%). E, caso a criança faça algo que consideram errado, metade das mães conversa, enquanto a outra metade o faz, mas também põe de castigo (Tabela 4).

Tabela 4: O que os pais consideram de mais importante na educação da criança.

O MAIS IMPORTANTE NA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA	N	%
seguir regras	2	10
ser obediente	6	30
brincar, conversar	0	0
seguir regras, ser obediente, brincar e conversar	12	60
saber se comportar	12	60
bem desenvolvido para a idade	2	10
se comportar e ser bem desenvolvido	6	30
quando faz algo errado conversa	10	50
quando faz algo errado castiga	4	20
quando faz algo errado conversa e castiga	6	30

A maior parte das crianças pesquisadas ingressou na escola entre o primeiro semestre e três anos de vida (75%), enquanto que apenas cinco (2,5%) entraram entre três e cinco anos. Todas as crianças gostam de ir à escola e o desempenho de praticamente todas elas (95%) é bom. Somente uma criança apresenta desempenho razoável, de acordo com os relatos da escola. Quanto ao comportamento, a maioria das mães (70%) relatou que a criança tem bom comportamento durante as aulas, o que significa segundo elas, ser participativo, comportado, obediente. De acordo com o relato das mães, quatro crianças (2%) são consideradas agitadas, uma é considerada tímida, pouco participativa e outra preguiçosa para as atividades escolares.

A grande maioria das crianças gosta de brincar em grupos (75%) e destas, 70% brinca com crianças de mesma idade ou de qualquer idade. Cinco crianças preferem atividades com crianças mais velhas (25%) e apenas uma com crianças mais novas (Tabela 5).

Tabela 5: Preferências das crianças durante a brincadeira.

BRINCADEIRAS	N	%
sozinho	5	25
em grupo	15	75
crianças de mesma idade	7	35
crianças mais velhas	5	25
crianças mais novas	1	5
qualquer idade	7	35

Dentre as atividades realizadas pelas crianças, observou-se, nas entrevistas, que ver televisão (65%) e ler livros (55%) estão como os preferidos pelas crianças. Estas atividades são seguidas pelas brincadeiras com carros e bola (25%), boneca, pega-pega e bicicleta (20%), esconde-esconde (10%) e pipa (5%).

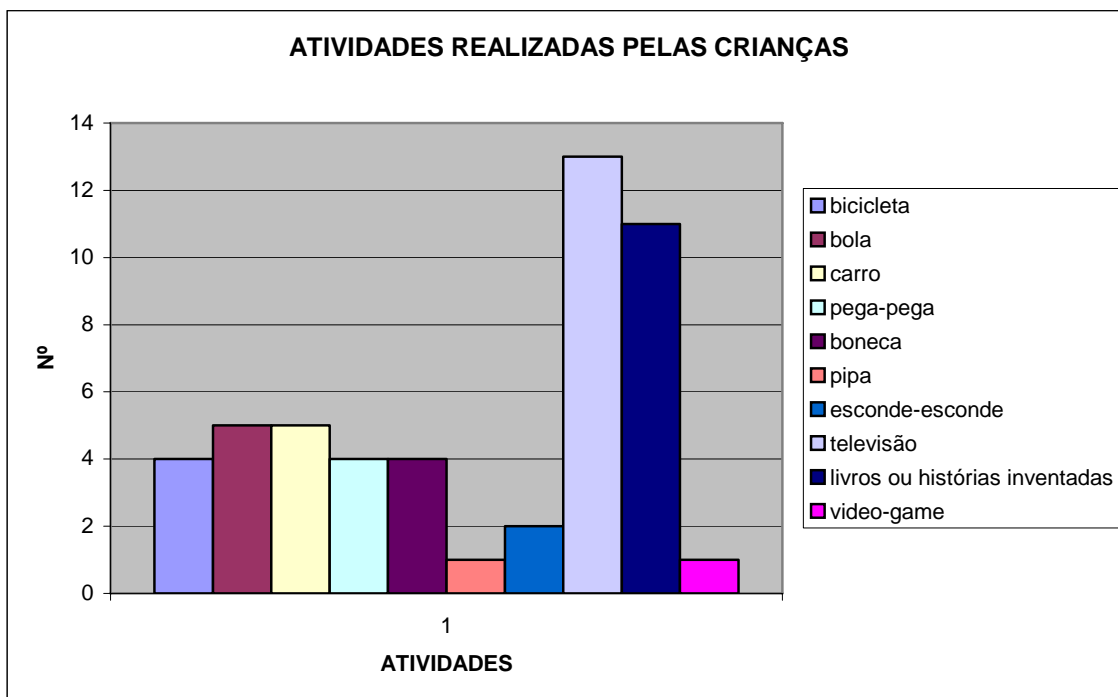


Figura 3: Atividades realizadas pelas crianças

Todas as mães afirmaram que as crianças são muito inteligentes, superaram suas expectativas durante o desenvolvimento, aprendem de forma rápida e são espertas. As mesmas também relataram, como pode se observar na figura 4, que as crianças são carinhosas (35%), manhosas (60%), teimosas (30%) e agitadas (40%). A grande maioria das mães (90%) relatou que cuidam da criança sem superproteção, o que significa não limitar suas atividades, desde que não haja riscos. Apenas duas mães (10%) relataram não permitir que a criança realize suas atividades de forma livre, superprotegendo-a.

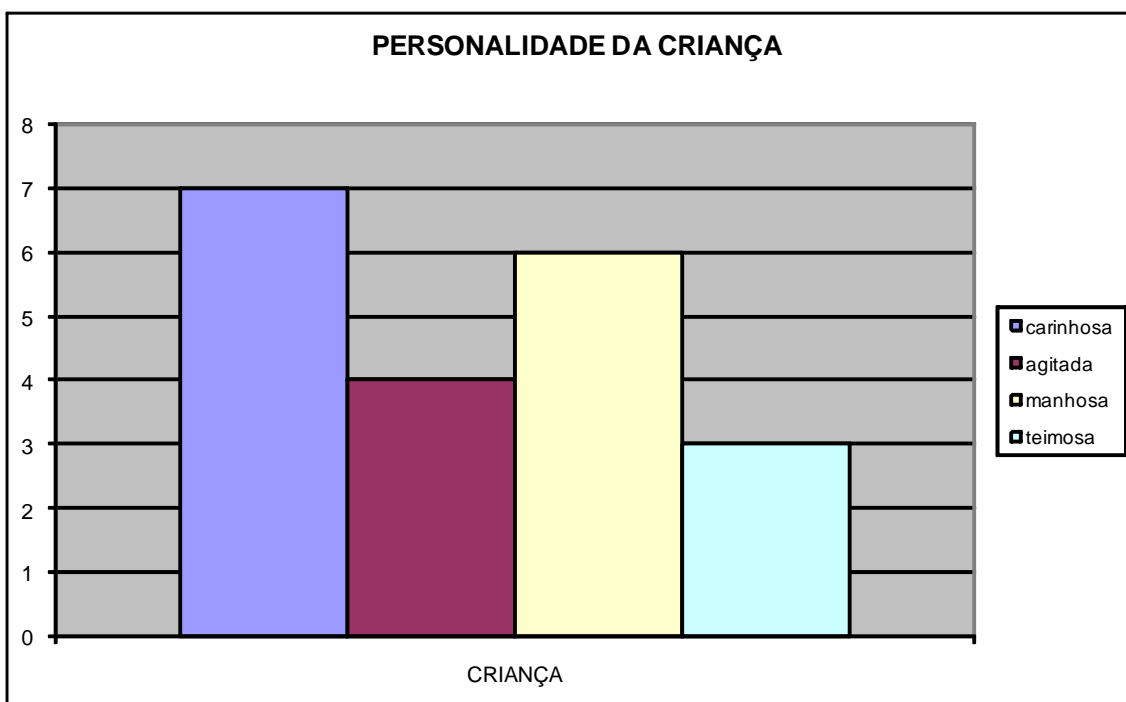


Figura 4: Personalidade das crianças pesquisadas.

6.3 Discurso oral

A análise do discurso foi baseada no procedimento realizado por Spinillo e Martins (1997).

Constata-se, a partir dos resultados obtidos (Tabela 6) que oito crianças (40%) formularam uma história a partir da figura de ação (um bebê pegando uma bola). Na prova de sequência lógica (que consiste em ordenar três figuras colocadas desordenadamente à frente da criança a fim de compor uma história), todas sequenciaram de forma incorreta as figuras, porém dez (50%) compuseram a história, mesmo com as figuras desordenadas. Apenas seis crianças (30%) fizeram a recontagem da história “Tuca, Vovó e Guto”.

Tabela 6: Produção oral realizada pela criança.

PRODUÇÃO ORAL	N	%
Realizou a partir de uma figura de ação	8	40
Não realizou a partir de uma figura de ação	12	60
Realizou a partir de uma sequência lógica	10	50
Não realizou a partir de uma sequência lógica	10	50
Realizou corretamente a sequência	0	0
Não realizou corretamente a sequência	20	100
Recontou a história	6	30

Foi observado na Tabela 7, de acordo com os referenciais de análise dos autores, que a maioria das crianças obteve desempenho no nível 1 (87,55%), na prova de figura de ação (nível caracterizado por indefinição de personagens e tópico, ações que não se relacionam entre si e ausência de desfecho) e apenas 12,55% obteve nível 2 (nível caracterizado pela indefinição de personagens, um tópico no início que é substituído por outro ao longo da narrativa, vários eventos, sem que haja a definição do principal e ausência de desfecho ou este pode estar presente, mas sem relação com o evento principal). O mesmo ocorreu na prova de sequência lógica, em que oito crianças (80%) apresentaram nível 1 e duas crianças, nível 2 (20%). Na recontagem, cinco crianças (83,33%) realizaram a prova em nível 1 e apenas uma (16,66%) em nível 2.

Nenhuma criança obteve a classificação 4, ou seja, uma narrativa com definição de personagem principal, permanência de um tópico ao longo da narrativa, evento principal definido e desfecho, compatível com o trama principal.

Tabela 7: Análise do discurso oral das crianças

SUJEITO	FIGURA DE AÇÃO			SEQUÊNCIA LÓGICA			RECONTAGEM		
	P	T	EDN	P	T	EDN	P	T	EDN
S1									
S2									
S3				1	1	1 1 1			
S4	3	1	1 2 2						
S5				3	2	1 3 2	3	1	1 1 1
S6	3	1	1 1 1	2	1	1 1 1	3	1	2 1 2
S7	3	1	1 1 1						
S8							1	1	1 1 1
S9				3	2	2 1 2			
S10	3	1	1 1 1	1	1	1 1 1			
S11				1	1	1 1 1	2	2	1 1 1
S12				1	1	1 1 1	1	1	1 1 1
S13									
S14									
S15									
S16									
S17	1	1	1 1 1						
S18	1	1	1 1 1	1	1	1 1 1			
S19	1	1	1 1 1	1	1	1 1 1	3	1	1 1 1
S20	1	1	1 1 1	3	1	1 1 1			

Observou-se, na prova de figura de ação, predominância da classificação 1 para manutenção do tema, desfecho e evento central, ou seja, 100% das crianças não apresentou um tópico definido, 100% formulou vários eventos, sem que houvesse um principal e 87,55% não finalizou a história. Metade das histórias obteve a classificação 1 para personagens (personagem principal indefinido) e a outra metade, a classificação 3 (personagem principal definido e mantido ao longo da narrativa). A classificação 2 foi pouco utilizada, ou seja, apenas uma criança (12,5%) deu um desfecho à história, porém sem relação com o evento principal.

Já na prova de sequência lógica, houve novamente predominância da classificação 1 para todos os aspectos (60% P, 80% T, 90% E e 90% D). A classificação 2 foi constatada em personagens (10%), manutenção do tema (20%) e desfecho (10%). Já a 3, foi encontrada em personagens (30%) e desfecho (10%).

Na prova de recontagem, houve a predominância da classificação 1 em manutenção do tema, desfecho (83,33%) e eventos (100%). No aspecto personagens, a predominância foi da classificação 3 (50%). Já a 2 foi observada em personagens, tema e eventos, com 16,66% cada um.

Pode-se observar a predominância da classificação 1 para personagens, tópico, evento e desfecho e, em menor número, apareceu a classificação 3 para, apenas, personagens.

Tabela 8: Correlação entre o tempo de interação e discurso oral da criança.

	RECONTAGEM	FIGURA DE AÇÃO	SEQUÊNCIA LÓGICA
TEMPO DE INTERAÇÃO	0,16	-0,15	-0,13
NÍVEL SÓCIO-ECONÔMICO	0,2	0,065	-0,14

Quando comparado o tempo de interação da mãe com a criança e o discurso oral da segunda (Tabela 8), observou-se que o valor de $r_s = 0,16$ para a prova de recontagem, é significativo ao nível de $p < 0,05$, rejeitando H_0 , o que significa que quanto maior o tempo

da mãe com a criança, melhor o desempenho da mesma na recontagem de histórias. Também foi significativo, porém com correlação negativa, a comparação entre tempo de interação e figura de ação ($r_s = -0,15$) e tempo de interação com sequência lógica ($r_s = -0,13$), o que significa que apesar de haver correlação, o tempo de interação da criança com a mãe não foi suficiente para o desempenho dos participantes na produção oral a partir de uma figura de ação e de uma sequência lógica.

Em relação ao nível sócio-econômico e discurso oral, constatou-se que, nas três provas do discurso oral, o valor foi significativo ao nível de $p < 0,05$, rejeitando H_0 ($r_s = 0,2$ na recontagem, $r_s = 0,065$ na prova de figura de ação). Apenas na prova de sequência lógica, a correlação foi negativa, com valor de $r_s = -0,14$. Observa-se com estes resultados que o nível socioeconômico interfere na produção do discurso oral, uma vez que o primeiro foi insuficiente para o desempenho da criança na construção da narrativa e na recontagem de histórias.

6.4 Fonologia

Das crianças analisadas, observou-se que mais da metade (60%) dos participantes não apresentou trocas de fonemas na fala. Oito crianças (40%) apresentaram algum tipo de troca, esperadas para a idade (40,9%), como simplificação de encontro consonantal (prato-pato) ou não esperadas (59,09%), como redução de sílabas (elefante-efante) conforme Tabela 9:

Tabela 9: Aspectos fonológicos apresentados pelas crianças.

FONOLOGIA	N	%
houve trocas	8	40
não houve trocas	12	60
trocadas esperadas para a idade	9	40,9
não esperadas para a idade	13	59,09

Observa-se na Figura 5, que o tipo de troca mais frequente entre as crianças foi redução de encontro consonantal (75%), seguido da redução de consoante final (amor-amo), redução de sílabas (50%) e posteriorização para palatal (zebra-jebra) (37,5%). As outras trocas como simplificação de consoante final (tambor-tambo), posteriorização para velar (tatu-taku), sonorização de fricativas (faca-vaca) e frontalização para palatal (gelo-zelo) foram realizadas apenas uma vez (12,5%).

Desses tipos de trocas, apenas simplificação de encontro consonantal e simplificação de consoante final são ainda esperadas para a idade cronológica das crianças analisadas. As demais não são mais esperadas para a idade ou não são observadas durante o desenvolvimento.

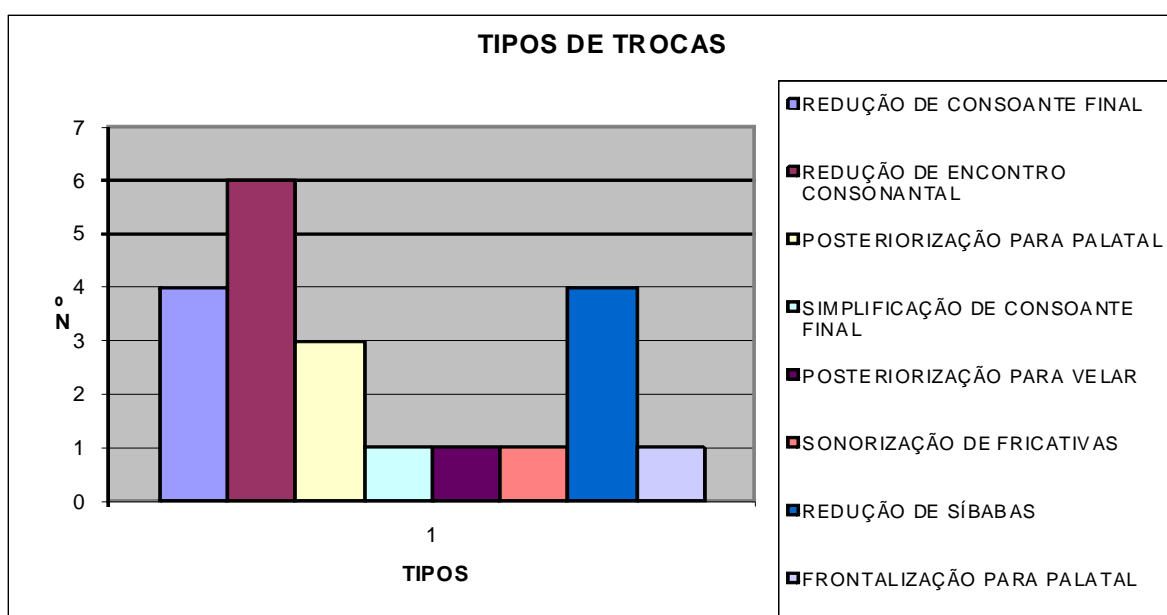


Figura 5: Tipo de trocas apresentadas pelas crianças

Buscou-se também verificar possíveis relações entre as trocas e as condições de vida informadas na anamnese.

Foram encontradas relações significantes entre a idade da mãe ($t=2,122$, $p=0,049$) e idade gestacional ($t=2,340$, $p=0,032$) em função da presença ou não de trocas. As mães com

mais idade (média=36,5 anos) têm filhos que não apresentam trocas enquanto que os filhos de mães mais jovens (média= 28 anos) as apresentam. Para a variável IG, constatou-se que as crianças nascidas com maior idade gestacional média (média=33 semanas) não apresentam trocas como as com IG em torno de 30 semanas.

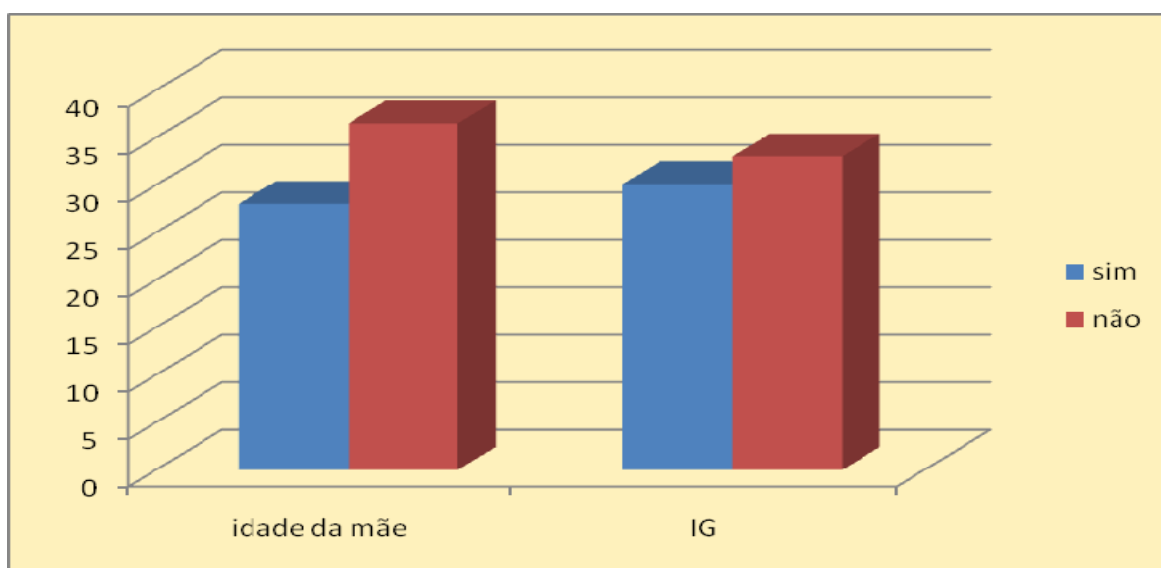


Figura 6: Comparação entre a presença de trocas e as variáveis da anamnese.

Ao comparar entre a fonologia e o tempo de interação da mãe com a criança, observa-se que o valor de $r_s = 0,16$ é significativo ao nível de $p < 0,05$, podendo-se rejeitar H_0 . Dessa forma, constata-se que os dois aspectos comparados estão associados na população estudada, ou seja, quanto maior o tempo de interação da mãe com a criança, melhor é o desempenho desta na produção dos fonemas da fala.

6.5 Vocabulário

Nenhuma criança do grupo de participantes obteve o resultado esperado no teste de vocabulário, em algum dos aspectos da prova (designações usuais, não designação ou processos de substituição).

Como mostra a Figura 7, as categorias semânticas que obtiveram maior número de designações usuais foram: *animais* e *meios de transporte* (95% das crianças realizaram as designações corretas) e *móveis e utensílios*, *formas e cores*, com 70% de sucesso. A categoria *local* foi a que obteve menos designações usuais, pois apenas 10% das crianças o fez de forma correta. A maioria não nomeou as figuras referentes a *local*.

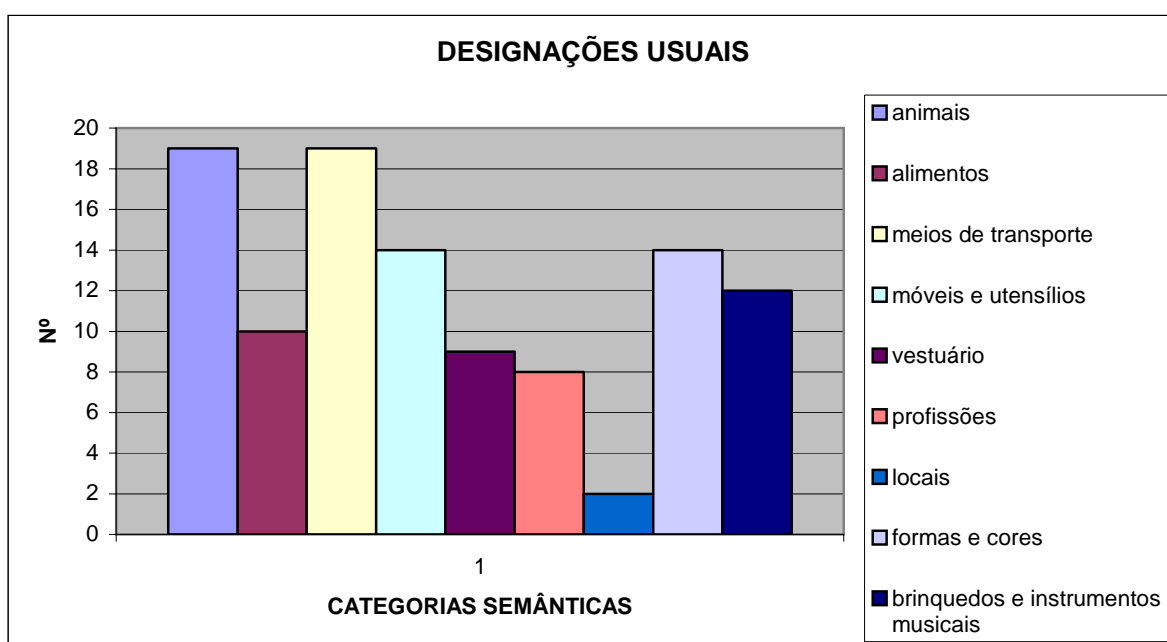


Figura 7: Número de designações usuais realizadas pelas crianças.

Observando-se a Figura 8, verifica-se que houve grande número de não designações, principalmente nas categorias *vestuário*, *profissões* (40%), *brinquedos e instrumentos musicais* (35%), *locais* e *formas e cores* (30%). A categoria *móveis e utensílios* foi a que obteve menor número de não-designações (20%), uma vez que observou-se alto índice de designações usuais, como visto na Figura 7.

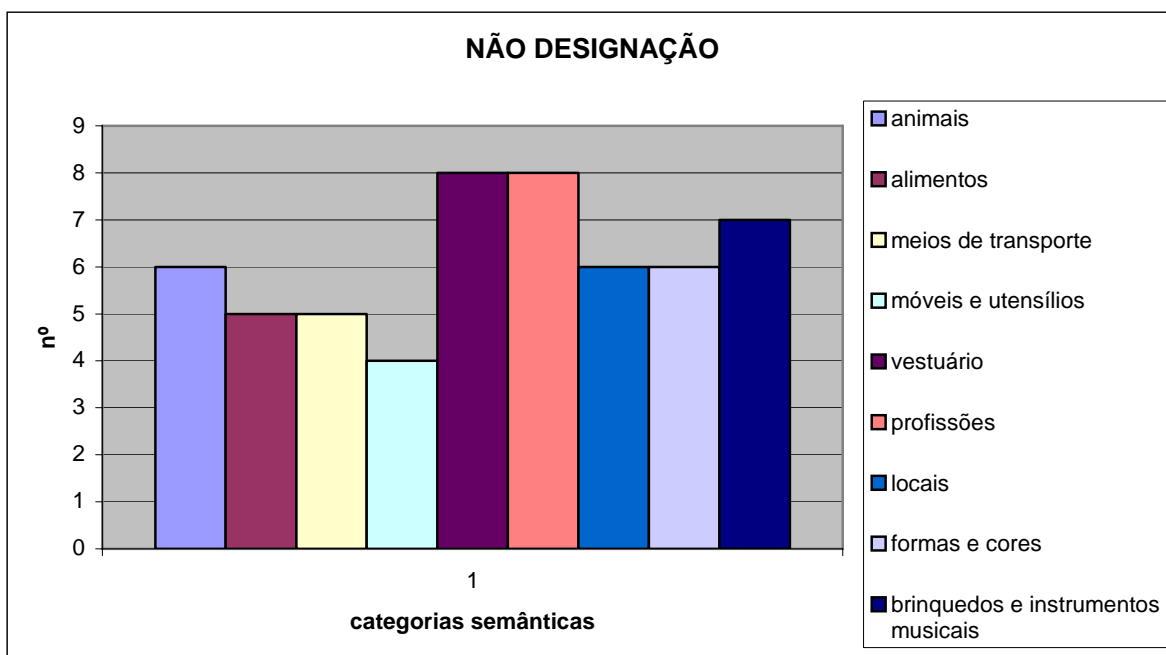


Figura 8: Número de não-designações.

Das três categorias da prova, o processo de substituição de um vocábulo por outro foi o mais utilizado pelos participantes. Das categorias analisadas, as que obtiveram maior número de substituições foram: móveis e utensílios (85%), brinquedos e instrumentos musicais (80%) e meios de transporte (75%). A categoria que apresentou menor quantidade de substituições foi profissão, pois esta obteve alto índice de não designações.

Animais, meios de transporte e móveis e utensílios obtiveram alto índice de designações usuais e processos de substituição e baixo índice de não designações, concluindo-se que são as categorias de maior conhecimento das crianças, ao contrário de profissões e locais que, ao que tudo indica, são de menor conhecimento por parte das mesmas. As categorias brinquedos e instrumentos musicais, formas, cores e vestuário, apesar de serem consideradas do dia a dia da criança, apresentaram mais substituições e não-designações que designações usuais.

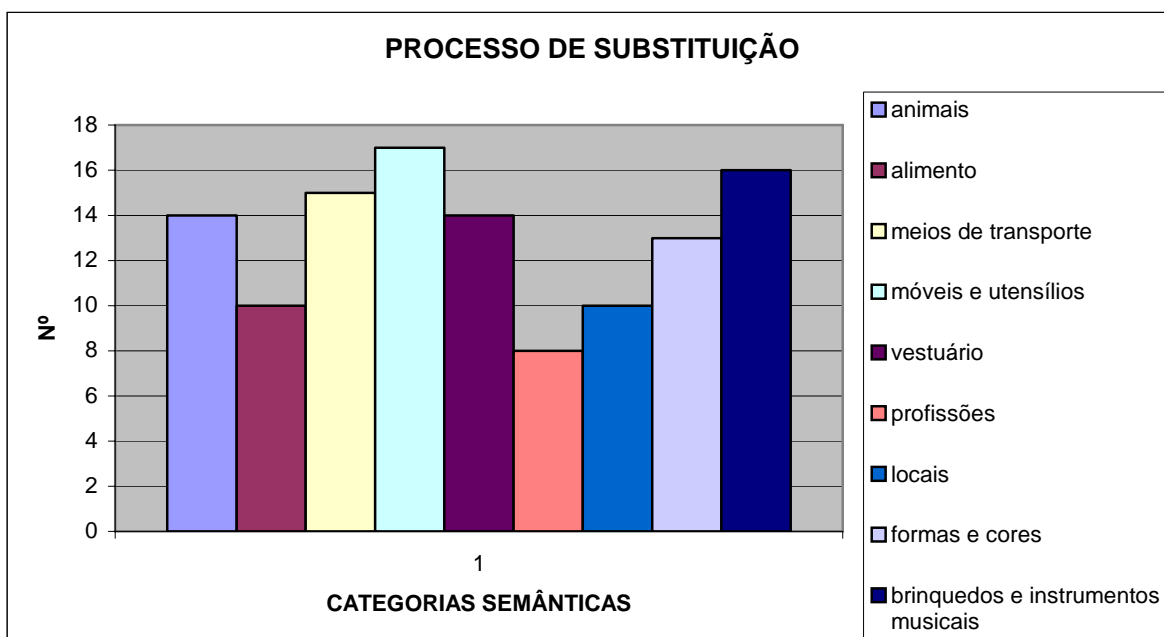


Figura 9: Número de processos de substituição realizado pelas crianças

A comparação dos resultados de grau de escolaridade materna e vocabulário, $r_s=0,135$ superou o $r_c=0,05$, portanto, existe rejeição de H_0 , o que evidencia relação entre a escolarização materna e o desempenho da criança, ou seja, quanto maior a escolarização da mãe, melhor o vocabulário da criança.

Tabela10: Correlação entre vocabulário e discurso oral das crianças.

	RECONTAGEM	FIGURA DE AÇÃO	SEQUÊNCIA LÓGICA
VOCABULÁRIO	0,00094	-0,249	-0,42

Quando se comparado o vocabulário com o discurso oral das crianças, observa-se que todos os valores são significativos ao nível de $p<0,05$, podendo ser rejeitado H_0 . Na prova de recontagem, o valor, embora pequeno, foi ainda assim significativo ($r_s= 0,00094$). Nas outras duas provas, figura de ação e sequência lógica, a correlação foi negativa (figura de ação: $r_s= -0,249$ e sequência lógica: $r_s= -0,42$). Sendo assim, quanto melhor o vocabulário, melhor o desempenho dos participantes na prova de recontagem. Porém a quantidade de vocabulário foi significativa, mas não suficiente para o desempenho nas provas de figura de ação e sequência lógica.

6.6 Pragmática

No teste de pragmática, verificou-se os atos comunicativos totais- ATC (soma de atos comunicativos da criança e da avaliadora), os atos comunicativos realizados somente pela criança- ACC e quantos atos comunicativos foram realizados por minuto - AC min.

Obteve-se uma média entre as crianças de 164,3 atos comunicativos totais (atos comunicativos da criança + os da pesquisadora). Assinalou-se mais de 200 atos comunicativos em 30% dos participantes, porém a maioria (70%), ficou em torno de 197 atos com a avaliadora. Cinco crianças (25%) apresentaram menos de 100 atos comunicativos com a avaliadora.

A média dos atos comunicativos realizados somente pelas crianças foi de 71,3. Das vinte crianças avaliadas, apenas cinco (25%) realizaram metade ou mais da metade dos atos comunicativos totais, sendo que a maioria (75%) esteve abaixo deste índice. A partir dos índices apresentados acima, obteve-se uma média de 3,3 atos comunicativos por minuto realizados pelas crianças. De acordo com a autora deste teste, este índice é muito abaixo do esperado para a idade cronológica das crianças avaliadas, que seria oito atos por minuto. O índice apresentado equivale ao desempenho de crianças de três anos de idade (Fernandes, 2000).

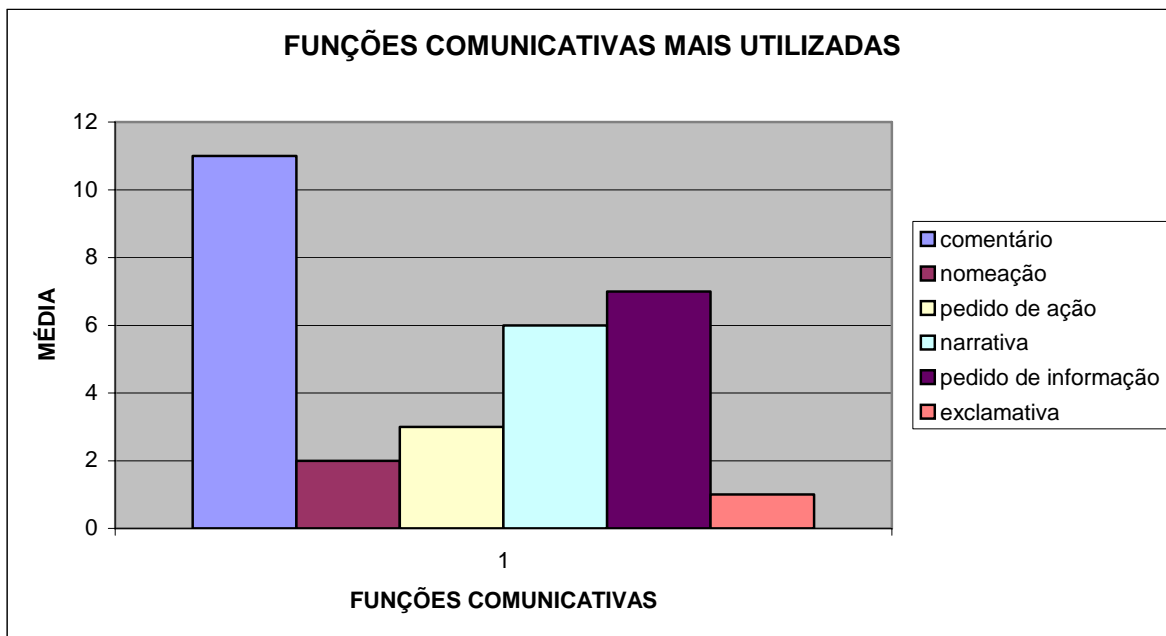


Figura 10: Funções comunicativas mais utilizadas pelas crianças

Quanto às funções comunicativas apresentadas, a função *comentário* (dirige a atenção do outro para um objeto ou evento: “esta é a cama do bebê”) foi apresentada por mais da metade das crianças (55%), seguida de *pedido de informação* (solicita informações sobre um objeto ou evento: “o que é isso?”), apresentada por 35% e *narrativa* (relata fatos reais ou imaginários: “agora eu vou lavar a louça”), por 30% das crianças. As outras funções apareceram em menor proporção, como *pedido de ação* (solicita ao outro que execute uma ação:” joga”) utilizada por 15% das crianças, *nomeação* (identificação do referente: “mãe, filho”) por 10% e *exclamativa* (expressam reação emocional a um evento ou situação: “ai!”) por 5% delas. As outras funções propostas pela autora como *pedido de objeto*, *pedido de rotina social*, *pedido de consentimento*, *protesto*, *reconhecimento do outro*, *exibição*, *auto-regulatório*, *performativo*, *reativo*, *não-focalizada*, *jogo*, *exploratório*, *expressão de protesto* e *jogo compartilhado* não apareceram nos atos comunicativos das crianças.

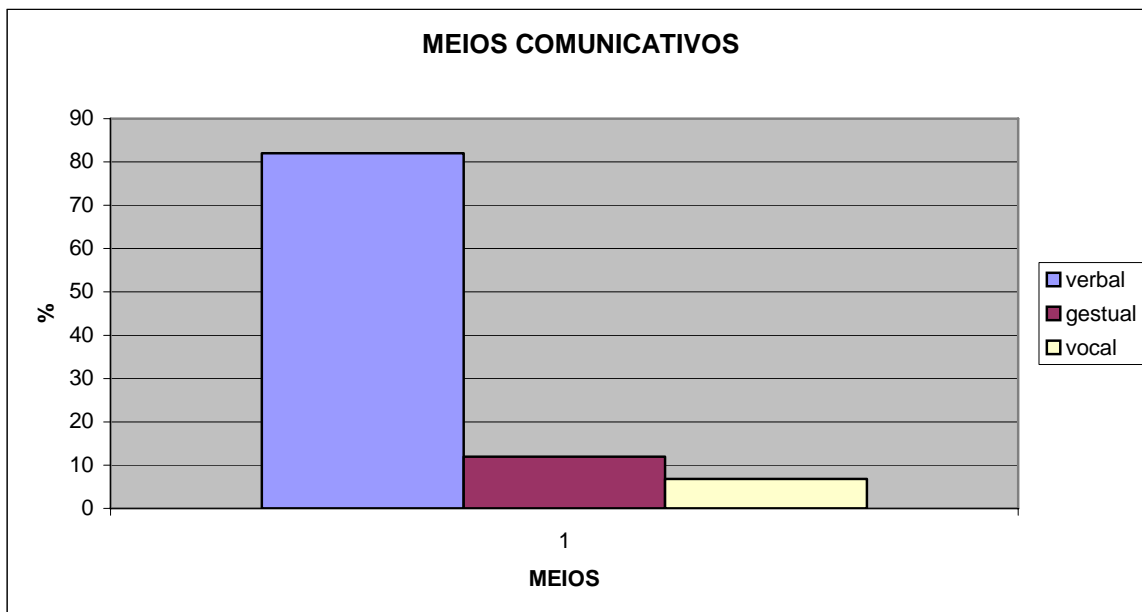


Figura 11: Meios comunicativos utilizados pelas crianças

Observou-se que houve predominância do uso do meio *verbal* para a comunicação, com 82,05% do total de meios utilizados. Este meio foi seguido pelo *gestual*, com 11,9% e vocal (6,86%). Segundo a autora, a partir dos 15 meses há um equilíbrio entre a comunicação gestual e a soma dos meios verbais e vocais, o que não ocorreu entre as crianças avaliadas, pois houve um predomínio do meio verbal sobre o vocal e o gestual.

Neste teste também foram correlacionados os resultados de atos comunicativos totais (ACT), atos comunicativos das crianças (ACC) e atos comunicativos por minuto (AC Min) com as variáveis peso ao nascer, APGAR 1º minuto de vida e 5º minuto, IG, tempo de internação, idade de mãe e pai, renda e número de pessoas na casa.

Foi encontrada correlação negativa entre a variável AC Min e o resultado no APGAR do 1º minuto ($\rho = -0,475$, $p = 0,034$). Já para a variável ACC, constatou-se correlação positiva com renda familiar, com valor de $r_s = 0,132$, havendo rejeição de H_0 , ao nível de $p < 0,05$, o que significa que quanto maior a renda, maior a quantidade de atos comunicativos feitos pela criança.

6.7 Fluência

Na análise realizada com os dados referentes ao teste de fluência, observou-se que houve uma predominância das disfluências comuns (interjeição, repetição de palavras) sobre as disfluências gegas (repetição de sílabas, repetição de sons), de acordo com o esperado no teste. A média do primeiro tipo foi de 6,8 entre as crianças avaliadas, enquanto que a média de disfluências gegas foi de 0,35, observando-se uma média da porcentagem de descontinuidade de fala (DF) de 3,57% e de disfluências gegas (DG) de 0,125%. Segundo Andrade (2000), a porcentagem de descontinuidade de fala não pode ultrapassar 15% enquanto que a de disfluências gegas não pode ultrapassar 3%. Dos resultados descritos acima, observa-se que todas as crianças obtiveram um desempenho esperado para a idade e para o desenvolvimento da fala.

Tabela 11: Desempenho das crianças avaliadas no teste de fluência.

SUJEITOS	DC	DG	FP	FS	ESPERADO	%DF	%DG	ESPERADO
S1	5	0	9,5	15,2	NÃO	2,5	0	SIM
S2	12	3	22,35	39,68	NÃO	7,5	1,5	SIM
S3	4	0	10,56	17,76	NÃO	2	0	SIM
S4	11	0	23,34	46,69	NÃO	5,5	0	SIM
S5	7	0	29,04	47,61	NÃO	3,5	0	SIM
S6	17	0	30,8	45,97	NÃO	8,5	0	SIM
S7	3	0	1,9	3,9	NÃO	1,5	0	SIM
S8	5	0	11,64	19	NÃO	2,5	0	SIM
S9	14	0	29,76	46,5	NÃO	7	0	SIM
S10	8	0	10,48	16,51	NÃO	4	0	SIM
S11	15	0	34,56	56,65	NÃO	7,5	0	SIM
S12	0	0	10,44	13,21	NÃO	0	0	SIM
S13	0	0	1,7	3,1	NÃO	0	0	SIM
S14	3	2	23,87	35,9	NÃO	2,5	1	SIM
S15	2	0	22,98	35,9	NÃO	1	0	SIM
S16	14	0	24,45	39,76	NÃO	7	0	SIM
S17	6	0	33,22	63,29	NÃO	3	0	SIM
S18	0	0	0,9	2,2	NÃO	0	0	SIM
S19	8	2	9,42	16,1	NÃO	5	1	SIM
S20	2	0	10,25	14,38	NÃO	1	0	SIM
MÉDIA	6,8	0,35	17,55	28,96		3,575	0,125	

Em relação à velocidade de fala (frequência de palavras por minuto e frequência de sílabas por minuto), constatou-se uma média de 17,55 palavras por minuto, enquanto que a frequência de sílabas por minuto obteve uma média de 28,96. Em relação a este aspecto, todas as crianças ficaram abaixo do esperado para a idade pois, segundo a autora, em pré-escolares, a média de sílabas por minuto é de, aproximadamente, 170, um número muito maior àquele realizado pelas crianças avaliadas. Observou-se correlação positiva entre os dois aspectos analisados para o valor de $r_s = -0,096$, rejeitando H_0 , para $p < 0,05$, concluindo-se que, quanto maior o tempo que a mãe despense com a criança, maior a fluência da fala. Este desempenho está associado à correlação existente entre a fluência e o tempo de interação da mãe com a criança.

Tabela 12: Correlação entre a fluência e as provas de vocabulário e pragmática.

	VOCABULÁRIO	PRAGMÁTICA
FLUÊNCIA	0,045	0,648

Observando-se a Tabela 12, é possível constatar a associação entre a fluência e a pragmática, uma vez que $r_s = 0,648$ é significativo ao nível de $p > 0,01$, rejeitando-se H_0 , o que significa que quanto maior o espaço comunicativo ocupado pela criança em uma situação interacional e quanto mais recursos comunicativos forem utilizados por ela, maior será a fluência da fala. A mesma associação pode ser verificada na comparação com a prova de vocabulário, em que $r_s = 0,045$ é pequeno, porém significativo ao nível de $p < 0,05$, havendo também rejeição de H_0 , constatando-se que quanto maior o vocabulário, maior será a fluência da fala. Conclui-se, com esses dados que, quanto maior o vocabulário e pragmática, maior é a fluência da fala da criança.

Os resultados aqui expostos sugerem que as mães consideram-se as principais cuidadoras das crianças e priorizam as regras de comportamento na educação das mesmas ao invés de conversar e brincar. Observou-se que as crianças apresentaram desempenho

abaixo do esperado para a idade nas provas de vocabulário, pragmática, fluência e também na prova de fonologia (quase metade das crianças apresentaram trocas na fala). Somente na prova de discurso oral, elas apresentaram um desempenho esperado para a idade. Foi ressaltado a influência significativa da escolaridade e tempo de interação no desempenho das crianças nas provas aplicadas.

VII-DISCUSSÃO

O desenvolvimento do ser humano se dá a partir das constantes interações com o meio social em que vive, já que as formas psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social. Desta forma, o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro que indica, delimita e atribui significado à realidade. Pelas mediações, os membros imaturos da espécie humana vão aos poucos se apropriando dos modos de funcionamento psicológico, do comportamento e da cultura de seu grupo social. Quando internalizados, estes processos começam a ocorrer sem intermédio de outras pessoas (Vygotsky, 1986).

Observa-se nos dados coletados na anamnese que os pais possuem idades semelhantes, ou seja, entre 25 e 47 anos, não havendo entre a população avaliada nenhuma mãe adolescente. Descartado este fator que poder ser uma das causas da prematuridade de crianças, outros fatores, de acordo com Vaz (1986) e Segre (1995), podem ter sido os indicadores do parto prematuro das crianças focalizadas, como: primiparidade, baixo nível sócioeconômico, má nutrição materna, gravidez indesejada, doenças maternas (a maior parte das mães apresentou hipertensão arterial) e tabagismo. Acrescenta-se, o trabalho braçal de uma mãe e outros fatores descritos por Silveira et al. (2008), como: baixa escolaridade materna e idade. Estes fatores apresentaram-se nas falas maternas tanto isolados, como combinados (ex. a mãe da criança S8 tem 38 anos, realiza trabalho braçal, não é casada, não desejou a gravidez que não foi bem recebida, tem uma renda de R\$ 450,00, pouca escolaridade. O que contrasta com a mãe da criança S5, que completou o ensino médio, a gravidez foi planejada e bem recebida, é casada, recebe salário acima de R\$1.000,00 e apresentou perda de líquido amniótico durante a gravidez sem causa determinada). A maior parte das crianças apresentou baixo peso ao nascer e quase metade delas foi prematura extrema, porém com boas condições no nascimento (APGAR acima de 5). Esta última condição, no entanto, não foi determinante para o tempo de internação das

crianças, tempo este, em sua maioria, muito extenso (de 8 a 80 dias, devendo-se, principalmente a idade gestacional e peso ao nascimento). Estas crianças, de acordo com Vaz (1996), são consideradas de risco, aumentando as chances de alterações no desenvolvimento. Oliveira, Lima e Gonçalves (2003) concordam e acrescentam a esse dado que, estes riscos, somados a outros sociais e ambientais, irão potencializar ou não seus efeitos.

Apesar da maioria das mães terem relatado que foram orientadas durante o período de internação da criança, boa parte delas apresentou sentimentos negativos com relação à permanência do filho na UTI neonatal, como medo da perda, desespero, sofrimento e ansiedade. Estes dados concordam com os achados de diversos autores (Araújo, 2007; Braga, Machado & Bosi, 2008; Thomaz et al., 2005 & Gomes, 2004) que, ao focalizar o parto prematuro, permeado pela urgência, salientam que a família, principalmente a mãe, torna-se espectadora da situação, não apresentando o contato pele a pele desde os primeiros momentos de vida da criança, e observando todos os procedimentos realizados por profissionais em seu filho, sem poder, diretamente, fazer algo por ele. Além disso, todas essas intercorrências podem trazer alterações futuras, que são desconhecidas pelos pais. Esse tipo de situação acarreta sentimentos semelhantes aos das mães entrevistadas, como frustração, medo e culpa.

Os pais, na situação de prematuridade do bebê, passam por “estágios” à medida que se apegam ao recém-nascido. No início, apresentam a “reação de luto”, que é considerada inevitável, pelo sentimento de possível perda do bebê e de sequelas que a criança possa vir a ter. Esse sentimento de culpa pode ser tanto consciente como inconsciente. Mas os pais conseguem superar de forma surpreendente esses sentimentos com o contato com a criança e a melhora desta, criando um vínculo com o bebê. A amamentação contribui para a

manutenção do vínculo, minimizando a insegurança, tornando a mãe mais participativa e espontânea no cuidado com o seu filho (Thomaz et al., 2005).

Um dado importante da anamnese, relacionado ao aleitamento materno, é que apenas metade das mães conseguiram amamentar seus filhos durante o período da internação e um pouco a mais (65%) mantiveram-no até o 6º mês de vida do bebê (o recomendado pelo Ministério da Saúde). Este dado é relevante, pois o aleitamento é o início da interação mãe-criança, que pode ser dificultado pela internação do bebê e suas condições durante este período, mas que deve ser incentivado de forma efetiva quando possível, pois, como constatado por Braga, Machado e Bosi (2008), além de trazer inúmeros benefícios biológicos, imunológicos, afetivos, emocionais para a criança, diminui o tempo de internação e ajuda o seu desenvolvimento.

Quanto ao desenvolvimento motor e de linguagem, verificou-se que a maioria das crianças não apresentou alterações nem atrasos. Meio e Melo (2003) observam que as crianças nascidas pré-termo podem apresentar atrasos no desenvolvimento e que isso é fortemente influenciado pelas intercorrências vividas pela criança e pela estimulação do ambiente. Klein e Linhares (2006) enfatizam este aspecto e acrescentam que a responsividade e sensibilidade materna são fatores fundamentais para o desenvolvimento linguístico, social e comportamental da criança. Os achados dos autores também estão de acordo com outro dado da anamnese realizada neste estudo em que se verificou que mais da metade das mães disponibilizam um ou dois períodos do dia para ficar com a criança. O comportamento da mãe com relação à criança, principalmente aquela de risco, é um fator fundamental para se promover ou atenuar o desenvolvimento da mesma.

Todas essas constatações citadas acima ressaltam os resultados encontrados na prova de fonologia, em que quase a metade dos sujeitos da pesquisa apresentam desvios

fonológicos, sendo a maioria destes não mais esperados para o desenvolvimento. O desvio fonológico é caracterizado por fala espontânea ininteligível em idade superior a quatro anos, normalidade anatofisiológica do aparelho fonador e capacidades da linguagem expressiva bem desenvolvidas (Cavalheiro & Keske-Soares, 2008). As causas para o transtorno fonológico são variadas e englobam questões biológicas, psicossociais, ambientais e hereditárias (Papp & Wertzner, 2006). O processo fonológico mais utilizado pelas crianças da pesquisa foi simplificação de encontro consonantal e redução de sílabas. O primeiro processo também foi encontrado como sendo o de maior prevalência nos estudos de Cavalheiro e Keske-Soares (2008) e Papp e Wertzner (2006), sendo, de acordo com Wertzner (2000), ainda esperado para a faixa etária estudada. Porém o segundo maior processo apresentado pelos sujeitos (redução de sílabas) é esperado até no máximo 2;6 meses. Todos os outros processos apresentados também não são mais esperados para a faixa etária estudada, estando estabelecidos até no máximo 4,6 meses.

Em concordância com as autoras acima, os fatores biológicos (prematuridade e baixo peso) influenciaram de maneira efetiva o desempenho fonológico das crianças, uma vez que a maior parte destas que apresentaram trocas foram diagnosticadas como prematuras extremas e com muito baixo peso ao nascimento. Além disso, os dados encontrados sugerem que a interação da díade mãe-bebê também foi um fator importante, haja vista a significativa correlação entre ambos (fatores biológicos e interação mãe-criança), pois, de acordo com os relatos da mãe, apenas uma mãe disponibilizou todo o tempo para a criança, enquanto que as outras dispunham de apenas o período da noite ou final de semana para cuidar das mesmas.

Mesmo nos casos em que a mãe é a principal cuidadora, a maioria relatou que não superprotege a criança, permitindo que faça livremente as atividades diárias (desde que não

acarretem em risco) e que cuidam de forma semelhante a outros filhos ou sem cuidados excessivos. Observa-se também que, a despeito de todas as intercorrências pelas quais a criança passou no nascimento, as mães consideram seus filhos muito espertos, até mais do que imaginavam e os descrevem como carinhosos e muito inteligentes. Porém, grande parte dessas mães também relatam agitação e manha como características das crianças. A explicação para estas últimas características apontadas pode estar no excesso de cuidado dispensado pela mãe à criança o que foi observado pela pesquisadora durante a avaliação. É possível que sem ter consciência deste excesso, a mãe esteja reforçando o choro, a manha e a agressividade.

Dos relatos coletados nas entrevistas, observa-se que, apesar das mães acharem que o mais importante para a criança é brincar e conversar, comportamentos considerados mais apropriados para a idade, as entrevistadas priorizam, em suas falas, o “saber se comportar” e “seguir regras”. Segundo as mães, o comportamento adequado favorece melhor convívio na escola, na família e com amigos. Com relação a conversar e brincar, todas as mães relataram que o fazem com as crianças, independente da quantidade de tempo que fiquem com elas. A atividade que mais realizam com a criança é passear, seguida de brincar e conversar. Segundo as mães, também levam seus filhos ao parque, shopping e casa de parentes. Apenas uma mãe relatou que não sai de casa com a criança. Elas mostraram que conversam bastante com seus filhos e é interessante notar em suas falas que conversam justamente sobre questões ligadas a regras e como se comportar. Também conversam sobre outros assuntos, como o que ocorreu na escola, e outros acontecimentos. Porém, o assunto mais frequentemente apontado foi “regras de comportamento”.

Apesar das díades viverem em ambientes urbanos, em uma sociedade globalizada, em que as crianças possuem contato com brinquedos e meio de comunicação além do

contato face a face com a mãe, aspectos como superproteção, priorização de regras, bom comportamento, e maior contato entre a mãe e a criança do que com outros parentes ainda são valorizados nestas famílias. De acordo com Keller (2005), os modelos culturais dependem muito do ambiente sociocultural em que se vive. As características como nível de instrução, condições socioeconômicas, assim como o conhecimento sobre o desenvolvimento infantil influenciam, de forma efetiva, no modo de criação o que repercute no desenvolvimento da criança. As famílias do estudo são consideradas de baixa renda e baixo nível de instrução, características essas observadas em outras comunidades interdependentes. Além disso, poucas mães foram orientadas quanto ao desenvolvimento de uma criança, em especial, a prematura. Estas crianças, principalmente as prematuras extremas, podem ter apresentado sérios riscos ao nascimento, o que faz com que os cuidados parentais também sejam maiores, do que os despendidos em relação à criança nascida a termo e sem intercorrências.

Quanto às brincadeiras, as mais realizadas pela díade foram “jogar bola”, “andar de bicicleta”, “brincar de casinha”, “pintar” e “contar histórias”. Além das mães, as crianças têm como parceiros amigos, tanto da mesma como de outras idades, principalmente da escola e da rua onde moram. A brincadeira mãe-criança, relatada por diversos autores (Newland, Roggman & Boyce, 2003; Mendes & Moura, 2004), é um importante estimulador dos fatores sociocognitivos e linguísticos (das crianças), uma vez que a brincadeira, com a mãe, é mais duradoura, mais complexa e apresenta maior segurança para a criança, que passa a explorar e representar de forma independente, além de ter o modelo representacional materno, de fala e linguagem.

Além disso, como descrito por Neitzel e Stright (2003), a mãe dá um suporte emocional e transmite informações para a criança na resolução de problemas, o que a ajuda

em seus comportamentos e também a adquirir segurança emocional para criar e solucionar problemas.

Pode-se constatar que, apesar das brincadeiras realizadas entre a díade ou outras crianças, as principais atividades realizadas pelos participantes da pesquisa são assistir televisão, ler livros de histórias ou inventá-las. Embora apenas seis mães do total de entrevistadas contem histórias para seus filhos, mais da metade das crianças tem os livros e histórias como atividades prediletas.

Este dado a respeito da leitura e da preferência por livros tem direta ligação com todas as provas realizadas com a criança neste trabalho. Quanto ao desenvolvimento do discurso oral, a maior parte dos participantes não realizou todas as composições orais propostas, ou por não aceitar a atividade (no momento da avaliação, a criança ficou envergonhada ou não quis realizar a atividade) ou apenas descreveu o que viu, ou ouviu sem caracterizar uma história.

Embora Spinillo e Martins relatem, em seu estudo, que os níveis 1 e 2 correspondem às crianças de 6-7 anos (faixa etária correspondente a do estudo), apenas quatro participantes apresentaram nível dois em uma das composições realizadas. Segundo informação das mães destes participantes, duas delas têm como principais cuidadoras as próprias mães e duas as avós, pois as mães dispõem de apenas dois dias na semana para ficar com as crianças. Apesar disso, todas relatam brincar com as crianças e as incentivar à leitura, principalmente de fábulas, o que se tornou assim uma das atividades preferidas das mesmas. Apenas dois participantes, S6 e S19, realizaram todas as composições com sucesso. O último participante, segundo a mãe, tem como atividade preferida a leitura de livros (gosta bastante destes), porém a mesma não relata que incentiva o filho à leitura. Os participantes S10 e S11, apesar das mães não realizarem leitura de histórias com eles,

obtiveram nível 1 nas composições realizadas, o que é esperado para a idade. É provável que o seu desempenho tenha sido estimulado por outras pessoas e situações, como escola, amigos, parentes, etc. Além disso, constatou-se associação direta entre o discurso oral e o tempo de interação e nível socioeconômico das mães do estudo. Na análise realizada, pode-se observar que, quanto maior o tempo da mãe com a criança e maior o nível socioeconômico da família, melhor o desempenho da criança nas provas propostas do discurso.

Na prova de vocabulário, nenhum participante apresentou o desempenho esperado para a idade cronológica. Durante esta, as crianças tentaram nomear as figuras dos diferentes campos semânticos, sendo que poucos não designaram. Porém, constatou-se muitas substituições, ou seja, a criança trocou a designação usual da figura por outra, semelhante ou não, principalmente nos campos relacionados a *brinquedos*, *instrumentos musicais* e *móveis e utensílios*. Interessante lembrar que são campos diretamente relacionados ao dia a dia da criança. Quanto às não designações, observou-se seu uso nos campos *vestuário*, *profissões*, *brinquedos*, *instrumentos musicais*, *formas* e *cores*. Apesar das categorias primeira e terceira fazerem parte do cotidiano da criança, as duas outras são, de certa forma, aprendidas formalmente, na escola. As designações usuais mais utilizadas pelas crianças foram animais e meios de transporte, categorias aprendidas desde o primeiro ano de vida. De acordo com Béfi-Lopes (2001), ao cinco anos, aproximadamente, o vocabulário de uma criança é numericamente semelhante ao de um adulto em seu dia a dia, porém, isso não quer dizer que o vocabulário dos dois seja igual, pois, apesar da criança adquirir rapidamente um grande número de palavras, ela apresenta características especiais na escolha das palavras que utiliza. Sendo assim, não basta contar quantos vocábulos a criança já possui, mas sim, qual é o comportamento desta com relação à palavra aprendida.

As crianças que realizaram menos designações usuais (S1, S7, S15 e S16), cometeram maior número substituições (S1 realizou mais não designações) e não fizeram nenhuma das atividades de narrativa propostas (recontagem, sequência lógica e figura de ação). Nos dados de anamnese, pode-se constatar que, das quatro crianças, três são cuidadas pela mãe e uma fica com a avó (impossibilitada de se locomover e conversar por conta de um Acidente Vascular Cerebral sofrido há alguns anos), quando não está na escola. As mães dos quatro participantes relataram que brincam, passeiam, conversam com as crianças e que estas gostam bastante de livros (apesar de apenas uma relatar que conta história para seu filho) e de brincar.

Os achados dos autores Fontes e Martins (2004) e Gonçalves e Dias (2003) justificam as constatações, demonstram a importância da leitura no desenvolvimento do vocabulário e conseqüentemente da linguagem, uma vez que é uma ocasião potencialmente rica para o desenvolvimento do vocabulário. Além das histórias conterem pistas contextuais que ajudam a decifrar o sentido de palavras desconhecidas, elas também cumprem uma função sociocultural, isto é, ajudam as crianças a ordenar experiências vividas e estimulam a criatividade por meio da criação de histórias imaginárias. Com esses relatos, entende-se a associação positiva entre o vocabulário e o discurso oral apresentado nos dados do presente trabalho, uma vez que quanto maior o vocabulário melhor é o discurso da criança. O estudo de Rodrigues (1992) reforça os achados da pesquisa, salientando que, na interação verbal adulto-criança, a mãe é um modelo para o desenvolvimento verbal infantil e adapta as suas verbalizações de acordo com a capacidade verbal do filho. A competência sintática depende do grau de estimulação ambiental e da apresentação de atividades que desenvolvam a capacidade de organização gramatical. A participação dos adultos nas atividades de crianças de até seis anos promove interação social, convergindo para um satisfatório

desenvolvimento lingüístico, o que pode ser comprovado na associação encontrada entre a escolaridade materna e vocabulário da criança, ou seja, quanto maior a primeira, maior também o vocabulário da criança.

A aquisição e o desenvolvimento lexical também são fortemente influenciados pelo processo interacional, pois a linguagem ocorre no contexto em que se está exposto. Os aspectos sociopragmáticos e as habilidades cognitivas são fundamentais para o desenvolvimento lexical da criança (Naigles, 2002). Os achados da pesquisa sugerem que estes aspectos também influenciaram o desempenho verificado na prova de pragmática, na qual todas as crianças apresentaram um desempenho muito abaixo do esperado para a idade. Apesar da maior parte das mães relatarem que são as principais cuidadoras das crianças, verifica-se que sua disponibilidade consiste em apenas um ou dois períodos para ficar com a criança e a maioria, como analisado anteriormente, prioriza a obediência e as regras, embora brinquem e conversem com seus filhos. Não houve diferença nos dados coletados com relação à interação da díade entre os participantes no que se refere à quantidade de atos comunicativos e interação da díade.

Pode-se observar, por exemplo, que S15, que fica a maior parte do tempo sozinha em casa (a mãe fica com a criança apenas nos finais de semana), apresentou-se mais inibida, tendendo a brincar e a interagir menos do que os outros participantes. Por outro lado, S6 que, tem como principal cuidadora a avó (ficando com a mãe apenas nos finais de semana), apresentou-se extrovertida. Segundo informado, ela é estimulada pela avó e pela escola, e aparentemente sentiu-se confortável com a avaliadora, o que fez com que apresentasse maior quantidade de atos comunicativos dentre todos os sujeitos avaliados.

A quantidade de atos comunicativos aquém do esperado para a idade influenciou na prova de fluência, na qual os sujeitos apresentaram um fluxo de palavras por minuto e sílabas por minuto também abaixo do esperado para idade.

De acordo com Martins e Andrade (2008), as crianças falam mais lentamente que os adultos, o que é superado a partir da adolescência. Isto se deve pela imaturidade do sistema neuromotor, que está associado à produção da fala e ao desenvolvimento cognitivo (Martins & Andrade, 2008; Weber-Fox & Hampton, 2008). Porém, aquelas que apresentaram disfluência foram, em sua maioria, do tipo disfluências comuns; as disfluências gegas, também foram dentro do esperado para o falante fluente, não se encontrando caso de gagueira entre os participantes da pesquisa.

Meira (2004) relata que tanto a fluência como a disfluência são constituintes de uma fala normal. A fala envolve componentes linguísticos e paralinguísticos processados por diferentes sistemas neurais que convergem para um sistema comum de saída o que requer que os componentes, tanto cognitivos, linguísticos e motores da fala funcionem integrados em sincronia. Quando essa integração não é sincronizada, o fluxo de fala rompe-se temporariamente. Assim, a disfluência é qualquer rompimento no fluxo de fala, comum a todos os falantes (Andrade, 1999; Meira, 2004). A criança, como descrito por Andrade (1999), pode apresentar períodos variáveis no grau da fluência durante o período de aquisição e desenvolvimento da linguagem. Observou-se que os participantes deste estudo apresentaram-se como falantes fluentes, com poucos períodos de disfluência, caracterizados, principalmente, por hesitações, interjeições e repetições de palavras e frases.

Constatou-se a influência do vocabulário e da pragmática no desempenho da prova de fluência, com a correlação positiva entre os testes, o que quer dizer que a fluência será melhor, quanto maior o vocabulário que a criança possuir e quanto mais atos comunicativos

ela produzir. Quanto mais vocabulário, a criança fala mais e mais fluente ela será. Como as crianças do estudo apresentaram um desempenho aquém do esperado nessas duas provas, logo, o desempenho da fluência da fala também ficou prejudicado.

Os achados desta pesquisa concordam com aqueles dos diversos autores citados neste trabalho (Perissinoto, 1996; Bordin, 2000; Martins, 2001; Machado, 2001; Bortini 2001; Gonçalves, Lima & Oliveira, 2003; Caravale, 2005; Foster-Cohen et al., 2007; entre outros) que encontraram um atraso no desenvolvimento linguístico da criança prematura em relação à criança pré-termo, principalmente no que se refere à linguagem expressiva. Além dos fatores biológicos resultantes da prematuridade, os ambientais têm grande importância, podendo contribuir para a superação ou manutenção das dificuldades resultantes.

A mãe tem um papel decisivo no desenvolvimento infantil, pois, como visto, é a provedora de estimulação, modelo lingüístico e base segura para o desenvolvimento e ações das crianças. A interação materno-infantil é de fundamental importância para o desenvolvimento das mesmas e minimizadora das intercorrências relativas ao nascimento prematuro.

VIII-CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados encontrados neste trabalho, conclui-se que:

- Apesar da maioria das mães não terem planejado a gravidez, quase todas a receberam bem e apresentaram sentimentos negativos durante a internação do bebê, mesmo com orientações da equipe médica;
- A maioria das mães informa ser a principal cuidadora das crianças, apesar de algumas disporem apenas um ou dois períodos para cuidar das mesmas;
- Houve correlação significativa entre tempo de interação e escolaridade materna;
- As atividades mais realizadas com as crianças são brincar e passear, com menor prioridade para a leitura e conversa;
- As atividades preferidas pelas crianças, segundo as mães, são televisão e livros de história;
- A prioridade na educação das crianças é o comportamento adequado e o seguimento de regras;
- As crianças são consideradas, pelas mães, carinhosas e bastante agitadas;
- As crianças apresentaram desempenho esperado para a idade cronológica na prova de discurso oral;
- Houve correlação significativa entre discurso oral e nível socioeconômico;
- Houve correlação significativa entre discurso oral e tempo de interação;
- O desempenho na prova de vocabulário foi aquém do esperado para a idade cronológica;
- Houve correlação significativa entre vocabulário e escolaridade materna;
- Houve correlação significativa entre vocabulário e discurso oral das crianças;

- Na prova de fonologia, a maioria das crianças não apresentou trocas fonológicas esperadas ou não esperadas para o desenvolvimento;
- Houve correlação significativa entre fonologia e tempo de interação com a mãe;
- As crianças apresentaram resultado aquém do esperado na provas de pragmática, sendo que o principal meio comunicativo foi o verbal;
- Houve correlação significativa entre pragmática e nível socioeconômico;
- Nenhuma criança apresentou disfluência do tipo gaga, porém o desempenho na prova de fluência foi abaixo do esperado para a idade cronológica.
- Houve correlação significativa entre fluência e tempo de interação da díade;
- Houve correlação significativa entre fluência e vocabulário;
- Houve correlação significativa entre fluência e pragmática.

Com os resultados apresentados acima, observou-se que os participantes da pesquisa apresentaram um desempenho abaixo do que é esperado para a idade cronológica para quase todas as provas realizadas. Três fatores, em conjunto ou associados, podem justificar o desempenho dos sujeitos da pesquisa.

- Fator biológico: prematuridade, baixo peso e intercorrências pré, peri ou pós-natais;
- Fator sociocultural, como grau de instrução, nível socioeconômico e a cultura em que a família está inserida;
- A interação mãe-criança, em que a mãe é o modelo sociolinguístico da criança pode atenuar as conseqüências das questões acima relatadas.

Observou-se, no entanto, que o vínculo mãe-criança foi primordial para o desenvolvimento da criança e para o desempenho nas provas, uma vez que a maioria das

mães informaram dispor apenas de um ou dois períodos por dia ou uma ou duas vezes por semana para ficar com as crianças além de priorizarem mais a obediência às regras e o comportamento do que o desenvolvimento, apesar de acharem este aspecto importante.

Como relatado por vários autores, a questão da prematuridade pode trazer um atraso no desenvolvimento da criança, em seus vários aspectos. Sabendo disso, sugere-se que, já na gravidez, as mães recebam orientações de uma equipe multiprofissional, quanto ao desenvolvimento esperado de uma criança e estimulações possíveis de serem realizadas durante a internação, a fim de aumentar o vínculo materno e os sentimentos positivos com relação à criança. Estes mesmos profissionais podem também sugerir atividades para serem feitas em casa as quais irão propiciar o desenvolvimento do prematuro. É fundamental salientar a importância da mãe junto à criança neste processo em que ela aparece como modelo linguístico e comportamental para a criança e, sua estimulação, poder atenuar possíveis consequências da prematuridade.

Os hábitos da brincadeira e da leitura são aspectos a serem reforçados com as mães, uma vez que são de grande importância não só para o desenvolvimento de todos os aspectos linguísticos avaliados (vocabulário, pragmática, fonologia, fluência e discurso) como também para o fortalecimento da ligação entre mãe e filho. Apesar de ser um das atividades preferidas pelas crianças, as mães participantes da pesquisa dão prioridade a outras atividades e não à leitura. Criar o hábito de ler livros, gibis, criar histórias com as crianças, desenhos que retratem uma história ou uma passagem desta, fazer teatrinhos, utilizar fantoches são atividades fundamentais para o desenvolvimento do discurso e da criatividade dos pré-escolares. O incentivo tanto de pais quanto da escola para a leitura é essencial na formulação de um discurso coerente, com estruturas sintáticas e vocabulário adequado ao que é esperado do aluno nesta faixa etária. Além disso, o brincar e o conversar

possibilitam à criança se expressar, criar, entender as regras dos falantes, usar a imaginação, desenvolvendo também todos os aspectos acima descritos. A leitura e o brincar possibilitam à criança, dessa forma, um desenvolvimento adequado da linguagem oral e discursiva, o que acarretará, futuramente, em um melhor aprendizado da leitura e da escrita.

As regras de comportamento e a obediência são importantes na educação da criança, mas não podem ser a prioridade. A mãe como provedora de conhecimento e base segura da criança durante as atividades, permite a ela o desenvolvimento dos aspectos sociais, lingüísticos e comportamentais, além de maior autonomia e segurança na realização das atividades.

O estudo aqui descrito focalizou um grupo de crianças com diagnóstico de prematuridade ao nascimento, de baixo nível socioeconômico. Uma limitação esteve na possibilidade de extensão dos dados aqui relatados para outros sujeitos da mesma população deste estudo por não se obter contato para a convocação ou não comparecimento no dia da avaliação.

Os resultados aqui relatados estabelecem direções para futuras pesquisas com o objetivo de descrever e comparar a complexidade da linguagem em diferentes populações de crianças, o que permitirá ou não confirmar a relação encontrada entre o desempenho dos participantes, prematuridade e nível socioeconômico.

IX- REFERÊNCIAS

- Almeida, E. A., & Martins Filho, J. (2004). O contato precoce mãe-filho e sua contribuição para o sucesso do aleitamento materno. *Revista de Ciências Médicas*, 13 (4), 381-388.
- Andrade, C. R. F. (1999) *Diagnóstico e intervenção precoce no tratamento das gagueiras infantis*. Carapicuíba: Pró-Fono.
- Andrade, C. R. F., Befi-Lopes, D. M., Fernandes, F. D.M., & Weetzner, H. F. (2000). *ABFW: Teste de Linguagem Infantil nas áreas de fonologia, vocabulário, fluência e pragmática*. Carapicuíba: Pró-Fono.
- Andrade, C. R. F. (2004). *Abordagem Neurolinguística e motora da gagueira*. In: Ferreira, L. P., Befi-Lopes, D. M., Limongi, S. C. O. *Tratado de Fonoaudiologia*. (pp.1002-1016) São Paulo: Roca.
- Araújo, B. B. M.(2007). *Vivenciando a internação do filho prematuro na UTIN: (re) conhecendo as perspectivas maternas diante das demandas neonatais*. Dissertação de Mestrado defendida na faculdade de enfermagem na Universidade do Rio de Janeiro.
- Bakhtin, M.: *Marxismo e filosofia da linguagem*. (11a. ed.) São Paulo: Editora Hucitec.
- Basílio, C. S., Puccini, R. F., Silva, E. M. K., & Pedomônico, M. R. M. (2005). Living conditions and receptive vocabulary of children aged two to five years. *Revista de Saúde Pública*, 39 (5), 725-730.
- Bishop, D. V. M. (2000). How does the brain learn language? Insights from the study of children with and without language impairment. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 42 (2), 133-142.
- Bordin, M. B. M. (2000). *Aspectos cognitivos, emocionais e comportamentais na fase escolar de crianças nascidas baixo peso: estudo comparativo entre crianças muito baixo peso (< OU = 1.500g) e crianças baixo peso limítrofe (2.000 a 2.500g)*. Dissertação defendida na Universidade de São Paulo.

- Brackenbury, T. & Fey, M. (2003). Quick Incidental Verb Learning in 4-Year-Old: Identification and Generalization. *Journal of Speech, Language and Hearing Researches*. 46 (2), 313-327.
- Braga, D. F., Machado, M. M. T., & Bosi, M. L. M. (2008). Amamentação exclusiva de recém-nascidos prematuros: percepções e experiências de lactantes usuárias de um serviço público especializado. *Revista de Nutrição*. 21 (3), 293-302.
- Brasil. Ministério da Saúde. *Atenção humanizada ao recém-nascido de baixo peso*. Manual do curso do método canguru. Brasília. DF, 2001.
- Brasil. Ministério da Saúde. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF, 1991.
- Braz, F. S. & Salomão, N. M. R. (2002). A fala dirigida a meninos e meninas: um estudo sobre o input materno e suas variações. *Psicologia: Reflexão e Crítica. Trends and Procedures*, 5 (2), 1-20
- Cavalheiro, L. G., & Keske-Soares, M. (2008) *Prevalência do desvio fonológico em crianças de 4 a 6 anos de idade* [resumo 4]. Pró-Fono Revista de atualização científica. [internet]. [citado 2008 out 13]; 20 (supl): 11-3. [apresentado no II Congresso Brasileiro de Fonoaudiologia e Genética dos Distúrbios da Comunicação; 2008; Fortaleza, Ceará]. Acessado em março 20, 2005, disponível em: www.revistaprofono.com.br.
- Caravale, B., Tozi, C., Albino, G., & Vicari, S (2005). Cognitive Development in low risk preterms at three to four years of life. *Archives of Diseases in Childhood. Fetal and Neonatal Edition*, 90 (6), 474-479.
- Colaço, V. F. R. (2004). Processos Interacionais e a Construção de Conhecimento e Subjetividade de Crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17 (3), 333-340.

- Devous, M. D., Altuna, D., Furl, N., Cooper, W., Gabbert, G., Ngai, W. T., Chiu, S., Scott, J. M., Harris, T. S., Payne, J. K., & Tobey, E.A. (2006). Maturation of speech and language functional neuroanatomy in pediatric normal controls. *Journal of Speech, language and hearing research*, 49 (4), 856-866.
- Dixon, J. A., Marchman, V. A. (2007). Grammar and the lexicon: Developmental ordering in language acquisition. *Child Development*, 78 (1), 190-212.
- Fan, R. G.(2008). *Aprendizado e comportamento em crianças nascidas prematuras e com baixo peso em idade pré-escolar e em processo de alfabetização*. Dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-graduação em Medicina e em Ciências da Saúde da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Fletcher, P., Macwhinney, B. (1997). *Compêndio da Linguagem da Criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Foster-Cohen, S., Edgin, J. O., Champion, P. R., & Woodward, L. J. (2007). Early delayed language development in very preterm infants: Evidence from the MacArthur-Bates CDI. *Journal of Child Language*. 34 (3), 655-675
- Gaillard, W. D., Hertz-Pannier, L., Mott, S. H., Barnett, A. S., leBihan, D., & Theodore, W.H.(2000): Functional anatomy of cognitive development: fMRI of verbal fluency in children and adults. *Neurology*, 54 (1), 180-193.
- Gaillard, W. D., Sachs, B. C., Whitnah, J. R., Ahmad, Z., Balsamo, L.M., Petrella, J. R., Braniecki, S. H., McKinney, C. M., Hunter, K., Xu, B., & Grandin, C. B. (2003). Developmental Aspects of language processing: fMRI of verbal fluency in children and adults. *Human Brain Mapping*, 18 (3), 176-185.
- Gentner, D. (1978). On Relational Meaning: The Acquisition of Verb Meaning. *Child Development*, 49 (4), 988-998.

- Gleitman, L. & Gleitman, H. (2002). *Bootstrapping a First Vocabulary*. In.: Weissenborn, J.e Höhle B.: Approaches to Bootsprapping. Amsterdam/ Philadelphia: John Beijamins Publising Company,
- Goldfield, B. (1990). Early Lexical Acquisition: Rate, Content and The Vocabulary Spurt. *Journal of Child Language*, 17 (1), 171-183.
- Gomes, A. L. H. (2004). A relação mãe-bebê na situação de prematuridade extrema: possibilidades de intervenção da equipe multiprofissional. *Psicologia Hospitalar*, 2 (2), 0-0.
- Gonçalves, F., & Dias, M. G. B. B. (2003). Coerência textual: um estudo com jovens e adultos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (1), 29-40.
- Guasti, M. T. (2002), *The Growth of Grammar* - A Bradford Book, (pp. 52-99). London.
- Guerra, L. B. (2002). *A criança com dificuldades de aprendizagem: considerações sobre a teoria e modo de fazer*. Rio de Janeiro: Enelivros.
- Hage, S. R. V, Resegue, M. M., Viveiros, D. C. S., & Pacheco, E. F. (2007). Análise do perfil das habilidades pragmáticas em crianças pequenas normais. *Pró-Fono Revista de atualização científica*, 19 (1), 49-58.
- Johnson, D. F., Woodhams, L., & Katzenmeyer, M. (1982). Newborn screening and intervention in the context health care. *Infant Mental Health Journal*, 3 (2), 97-195.
- Karmillof-Smith, A. (1992). *Beyond Modularity: a deveolpmental perspective on cognitive science*. Massachusetts Institute of Technology.
- Karmillof-Smith,A. (2000). *The connectionist infant: would Piaget turn in his grave?* In. A. Slater e D. Muir (orgs) *The Blackwell reader in developmental psychology*. (pp.43-52). Oxford/Malden.

- Keller, H. (1998). *The role of development for understanding the biological basis of cultural learning*. Trabalho apresentado no Simpósio: Alemanha. Theories of development: Demarcating and integrating perspective. Wittenberg.
- Keller, H., Papaligoura, Z., Kuensemüller, P., Voelker, S., Papaeliou C., Iohaus, A., Lamm, B., Kokkiaki, T., Chrysikou, E., & Mousouli, V. (2003). Concepts of mother-infant interaction in Greece and Germany. *Journal of cross-cultural psychology*, 34 (6), 677-689.
- Keller, H., & Lamm, Bettina (2005). Parenting as the expression of sociohistorical time: The case of German individualisation. *International Journal of Behavioral Development*, 29 (3), 238-246.
- Keller, H., Borke, J., & Yovsi, R. (2005). Cultural variations and historical changes as predictors of parenting behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 29 (3), 229-237.
- Klaus, M. H., & Klaus, P. H., (2001). *Seu Surpreendente recém-nascido*. Porto Alegre: Artmed.
- Klein, V. C. & Linhares, M. B. M. (2006). Prematuridade e interação mãe-criança: revisão sistemática da literatura. *Psicologia em Estudo*, 11 (2) 277-284.
- Levandowski, D. C., Piccinini, C. A., & Lopes, R. C. S (2008). Maternidade Adolescente. *Estudos de Psicologia*, 25 (2), 251-263.
- Loeb, D., Pye, C., Richardson, L. Z., & Redmond, S. (1998). Causative Alternation of Children with Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Researches*, 41 (3) 1103-1114.
- Martins, I. M. M. (2001). *Crianças nascidas pré-termo e muito baixo peso, na fase pré-escolar: história de desenvolvimento, comportamento e mediação materna*.

Dissertação de Mestrado defendida na faculdade de Psicologia da Universidade de São Paulo.

Marston, L., Peacock, J. L., Calvert, S. A., Greenough, A., & Marlow, N. (2007). Factors affecting vocabulary acquisition at age 2 in children born between 23 and 28 weeks' gestation. *Development Medicine & Child Neurology*, 49 (8), 591-596.

Martins, V. O. & Andrade, C. R. F. (2008). Perfil evolutivo da fluência da fala de falantes do Português brasileiro. *Pró-fono Revista de Atualização Científica*, 20 (1), 7-12.

Meira, I. (2004). *Abordagem Fenomenológica da Fluência*. In: Ferreira, L. P., Befi-Lopes, D. M., & Limongi, S. C. O. Tratado de Fonoaudiologia. (pp.1017-1026) São Paulo: Roca.

Mello, R. R., & Meio M.D.B.B. (2003). *Follow-up de Recém-Nascido de Risco*. In: Moreira, M. E. L., Braga, N.A., & Morsch, D. S. *Quando a vida começa diferente: o bebê a sua família na UTI neonatal*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.

Mendes, M. N.(2006). *Desenvolvimento de bebês prematuros: análise de experiências maternas*. Dissertação de mestrado defendida no Programa de Saúde materno-infantil da Universidade Federal do Maranhão.

Mendes, D. M. L. F., & Moura, M. L. S. (2004). Desenvolvimento da brincadeira e linguagem em bebês de 20 meses. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20 (3), 215-222.

Moura, M. L. S. & Ribas, A. F. P. (1999). Manifestações iniciais de trocas interativas mãe-bebê e suas transformações. *Estudos de Psicologia*, 4 (2), 273-288.

Moura, M. L. S., & Ribas, A. F. P. (2000). Desenvolvimento e contexto sociocultural: a gênese da atividade mediada nas interações iniciais mãe-bebê. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13 (2), 245-256

- Moura, M. L. S. & Ribas, A. F. P. (2004). Responsividade Materna e Teoria do Apego: Uma discussão crítica do papel dos estudos transicionais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17 (3), 315-322.
- Moura, M. L. S & Ribas, A. F. P. (2004). *Evidências sobre características de bebês recém-nascidos: um convite a reflexões teóricas*. In.: Moura, M. L. S. O bebê do Século XXI e a psicologia em desenvolvimento. (pp.21-59). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Moura, M. L. S. Ribas, R. C. Jr., Piccinini, C. A., Bastos, A. C. S. Magalhães, C. M. C., Vieira, M. L., Salomão, N. M. R., Silva, A. M. P. M., & Silva, A. K. (2004) Conhecimento sobre desenvolvimento infantil em mães primíparas de diferentes centros urbanos do Brasil. *Estudos de Psicologia*, 9 (3), 421-429.
- Naigles, L., & Hoff, E. (2002). How Children Use Input to Acquire a Lexicon. *Child Development*, 73 (2), 418-433.
- Neitzel, C., & Stright, A. D. (2003). Mothers' Scaffolding of Children's Problem Solving: Establishing a Foundation of Academic Self-Regulatory Competence. *Journal of Family Psychology*, 17 (1), 147-159.
- Nelson, K. (1973). Structure and Strategy in Learning to Talk. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 38 (1-2), 10-135.
- Newland, L. A., Roggman, L. A., & Boyce, L. K. (2001). The development of social toy play and language in infancy. *Infant Behavior & Development*, 24. (1), 1-25.
- Oliva, A. D. (2001). *O papel do input e da intersubjetividade na aquisição de linguagem: proposta de um modelo explicativo*. Tese de doutorado. Instituto de Psicologia. São Paulo.
- Oliva A. D. (2004). *A noção de estado inicial e concepções de desenvolvimento: problemas e necessidades de definições empíricas dos termos*. In.: Moura, M.L.S. O bebê do

- Século XXI e a psicologia em desenvolvimento. (pp. 61-110) São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Organização Mundial da Saúde: Escritório Regional para a Europa. *Symposium on the identification of high risk persons and population group*. Wdsor, 1972. Copenhagen. 1973 [Documento EURO 4911].
- Oliveira, L. N., Lima, M. C. M. P., & Gonçalves, V. M. G. (2003). Acompanhamento de lactentes com baixo peso ao nascimento. *Arquivos de neuropsiquiatria*, 61 (3)-B, 802-807.
- Papp, A. C. S., & Wertzner, H. F. (2006). O aspecto familiar e o transtorno fonológico. *Pró-Fono Revista de atualização científica*, 18 (2), 151-160.
- Pereira, M. R., & Funayama, C. A. R.(2004). Avaliação de alguns aspectos da aquisição e desenvolvimento da linguagem de crianças nascidas pré-termo. *Arquivos de neuropsiquiatria*, 6 (3a), 641-648.
- Perissinoto, J. (1996). *Atuação Fonoaudiológica com o Bebê Prematuro: Acompanhamento do desenvolvimento*. In.: Andrade, C.R.F.: Fonoaudiologia em Berçário Normal e de Risco. São Paulo: Lovise.
- Perkins, W, Kent, R. D., & Curlee, R. F. (1991). A Theory of neuropsycholinguistic function in stuttering. *Journal of Speech and Hearing Research*, 34 (4), 734-752.
- Pinto, Vilanova, & Vieira (1997) *O desenvolvimento do comportamento da criança no primeiro ano de vida*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Piccinini, C. A. (2001) Aspectos Subjetivos e Comportamentais da interação mãe-bebê/criança. In.: Pinto (2001): Contribuição para a análise das interações precoces na Perspectiva Psicanalítica. In.: Piccinini, C. A.; Moura, M. L. S., Ribas, A. F. P., Bosa, C. A., & Oliveira, E. A., Pinto, E. P., Schermman, L., Chabon, V. L.: Diferentes

- perspectivas na análise da interação mãe-bebê/ criança. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14 (3), 459-485.
- Ramey, C. T., Bryant, D. M., Wasik, B. H., Sparling, J. J., Fent, K. H., & Lavange, L. M. (1992). *Infant health and development program for low-birth-weight, premature infants*. *Pediatrics*, 89 (3), 454-465.
- Rego (2004) Vygotsky: *Uma perspectiva histórico-cultural da educação*: Petrópolis: Editora Vozes.
- Rodrigues, A. J. (1992): *Produção Lingüística de Crianças de Seis Anos: Estudo Comparativo do Desempenho em Situações e Classes Sociais Diferentes*. Dissertação de Doutorado. Departamento de Lingüística da Universidade de São Paulo.
- Santiago, N. V. (1977). *Eficiência do Treino para o Desenvolvimento do Repertório Verbal em Carentes Culturais: Implicações para o contexto Educacional*. Tese de Doutorado defendida no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.
- Schirmer, C. R., Portuguese, M. W., & Nunes, M. L. (2006). Clinical assessment of language development in children at age 3 years that were born preterm, *Arquivos de Neuropsiquiatria*. 64 (4), 926-931.
- Siegel, S. (1975). *Estatística não paramétrica para as ciências do comportamento*. McGraw do Brasil. São Paulo.
- Silveira, M. F., Santos, I. S., Barros, A. J. D., Matijasevich, A., Barros, F. C., & Victoria, C. G. (2008). Increase in preterm births in Brazil: review of populatio-based studies. *Revista de Saúde Pública*, 42 (5), 2-7.
- Silvén, M. (2001). Attention invery young infants predicts learning of first words. *Infant Behavior & Development*, 24 (2), 229-237

- Taylor, N., Donovan, W., Miles, S., & Leavitt, L. (2008) Maternal control strategies, maternal language usage and children's language usage at two years, *Journal of child language*, 36 (2), 381-404.
- Thomaz, A. C. P., Lima, M. R. T, Tavares, C. H. F., & Oliveira, C. G. (2005). Relações afetivas entre mães e recém-nascidos a termo e pré-termo: variáveis sociais e perinatais. *Estudos de Psicologia*, 10 (1), 139-146.
- Vaz, F. A. C. (1986). Prematuridade: Fatores Etiológicos. *Pediatria*. 8 (3), 169-171
- Vaz, F. A. C. (1996). *Perinatologia e Neonatologia: Conceitos e Princípios Gerais*. In.: Andrade, C. R. F.: Fonoaudiologia em Berçário Normal e de Risco. São Paulo: Lovise.
- Vygotsky, L. S.(1991). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. (4a. ed) São Paulo: Martins Fontes (Original publicado em 1986).
- Vygotsky, L. S. (1991). *Pensamento e Linguagem*. (3a. ed.) São Paulo, Martins Fontes (Original publicado em 1962).
- Weber-Fox, C., & Hampton, A. (2008). Stuttering and natural speech processing of semantic and syntactic constraints on verbs. *Journal of speech, language and hearing research*, 51 (5) 1058-1071.
- Wertzner, H. F. (1992). *Articulação: aquisição do sistema fonológico dos três aos sete anos*. Tese de doutorado apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo.
- Wertzner, H. F. (2004). *Fonologia: desenvolvimento e Alterações*. In. Ferreira, L. P., Befi-Lopes, D. M., & Limongi, S. C. O.: *Tratado de Fonoaudiologia*. (pp. 762-783). São Paulo: Roca.

- Xavier, C. (1996). *Atuação Fonoaudiológica em Berçário: Aspectos teóricos e práticos da relação mãe-bebê*. In.: Andrade, C. R. F.: *Fonoaudiologia em Berçário Normal e de Risco*. São Paulo: Lovise.
- Zorzi, J. L. (1999). *A intervenção Fonoaudiológica nas Alterações da Linguagem Infantil*. (pp. 49-58). Rio de Janeiro: Revinter.
- Zorzi, J. L., & Hage, S. R. (2004). *Protocolo de observação comportamental: avaliação de linguagem e aspectos cognitivos infantis*. São José dos Campos-SP: Pulso editorial.