

Dina Rodrigues Macias

**A aquisição e o
desenvolvimento do
vocabulário na criança
de 4 anos**

Estudo de um caso

65

Dina Rodrigues Macias

A aquisição e o desenvolvimento do vocabulário na criança de 4 anos

Estudo de um caso

SÉRIE

Estudos

EDIÇÃO DO INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA

Título: O desenvolvimento vocabular na criança de quatro anos

Autor: Dina Rodrigues Macias

Edição: Instituto Politécnico de Bragança · 2002

Apartado 1038 · 5301-854 Bragança · Portugal

Tel. 273 331 570 · 273 303 000 · Fax 273 325 405 · <http://www.ipb.pt>

Execução: Serviços de Imagem do Instituto Politécnico de Bragança

(grafismo, Atilano Suarez; paginação, Luís Ribeiro;

montagem, Maria de Jesus; impressão, António Cruz,

acabamento, Isaura Magalhães)

Tiragem: 500 exemplares

Depósito legal nº 180467/02

ISBN 972-745-065-2

Aceite para publicação em 2000

À minha filha Andreia

Índice

Résumé	9
Abstract	10
Um futuro que comunica	11
Introdução	13
Abordagens teóricas sobre o desenvolvimento da linguagem	15
Aquisição e desenvolvimento lexical	21
As primeiras frases	23
Aquisição e desenvolvimento vocabular da criança de 4 anos	27
O desenvolvimento vocabular na criança de 4 anos	33
Estudo experimental	33
Criação de palavras novas	35
Utilização de expressões sinónimas na mesma frase	36
Utilização de Linguagem figurada	37
Narração de histórias	39
Conclusão	45
Bibliografia	47
Notas	49

A aquisição e o desenvolvimento do vocabulário na criança de 4 anos

Estudo de um caso

Resumo

Este estudo está estruturado em duas partes distintas:

– A primeira apresenta uma abordagem teórica sobre o desenvolvimento da linguagem e sobre a aquisição e o desenvolvimento lexical nas crianças.

– A segunda parte é um estudo de caso onde se faz a descrição e reflexão sobre o desenvolvimento vocabular numa criança de 4 anos.

Résumé

Cette étude se trouve structurée en deux parties différentes:

– La première présente un abordage théorique sur le développement du langage et sur l'acquisition et le développement lexical des enfants.

– La deuxième partie est l'étude d'un cas où l'on fait la description et la réflexion sur le développement du vocabulaire d'un enfant de 4 ans.

Abstract

The structure of this study develops in two distinct parts:

– The first part presents a theoretical approach to language development and lexical acquisition and development in children.

– The second is a case study that describes and reflects upon the vocabulary development in a four-year-old child.

Um futuro que comunica

Criança:
Rio que corres
de uma nascente de comunicação!
Quando tu sorris,
um novo som radioso ilumina o horizonte;
quando soltas um falar inocente,
espalhas sinais
da vida que germina do teu ser;
e quando dizes “papá” e “mãemã”
A tua façanha é aclamada devidamente.
A tua boca converte-se num manancial
de esperanças...
A vida começa a irromper
e o quadro que pintas é original e único!
Pois quando compões frases,
talvez sem nexos,
és autora de uma obra singular...
O mundo começa a “meter-se”
nos símbolos que descobres:
quando traças um risco no papel;
quando soletras,
ou rabiscas uns grafismos!
Criança que ris e brincas,
olhando debaixo os adultos:
Tu trazes o futuro no teu pequeno coração!
Um futuro que salta e balbucia
impaciente por despontar...

Irmã Maria José Diegues

Introdução

O estudo da aquisição da linguagem é um dos aspectos mais espantosos e fascinantes do desenvolvimento infantil!...

A linguagem afecta todos as facetas do comportamento humano; ela está envolvida no pensamento, na memória, no raciocínio, na solução de problemas e no seu planeamento — em síntese, a linguagem está em todos os processos mentais. E é notável como todas as crianças normais das várias culturas adquirem a linguagem e falam razoavelmente bem, cerca dos 4 anos de idade.

Quando a criança adquire a linguagem, ela lança-se num mundo inteiramente novo de aprender, compreender e tornar-se capaz de lidar com as suas experiências e com o meio ambiente de uma maneira bem diferente!...

E é este o objectivo primordial do estudo que nos propomos elaborar:

— **A aquisição e o desenvolvimento do vocabulário na criança de 4 anos** —, por dois motivos fundamentais: o primeiro de ordem profissional, já que estamos a exercer funções docentes numa Escola de Formação de Professores; o segundo de ordem pessoal, pelo facto de termos uma filha daquela idade e que, como é óbvio, o nosso contacto diário e a nossa preocupação constante em acompanhar o seu desenvolvimento nos vários níveis nos motivou. E porque a linguagem é fundamentalmente uma forma de comunicação, pretendemos

comunicar com a nossa filha e com os nossos alunos, porque a verdade é que a teoria, também aqui, pode e deve tornar a prática mais consciente dos fenómenos, processos e comportamentos sociais que interagem e condicionam todo e qualquer acto pedagógico.

O estudo da aquisição da língua pela criança levanta questões extremamente interessantes em si, nomeadamente do ponto de vista da aprendizagem e da Psicologia geral do desenvolvimento.

O essencial da linguagem estabelece-se por volta dos quatro ou cinco anos.

A rapidez desta evolução incita-nos à investigação dos seus mecanismos e das suas condições internas e externas.

Assim, iremos estudar, sem que por isso os esgotemos, alguns dos problemas concernentes às relações entre linguagem e pensamento, linguagem e percepção e linguagem personalidade.

Abordagens teóricas sobre o desenvolvimento da linguagem

Os primeiros passos são difíceis, mas muito importantes.

Nos tempos em que a especulação sobre as origens pré-históricas da linguagem era uma actividade intelectualmente respeitável, esta centrava-se na natureza das primeiras palavras. Eram estas sinais sociais, um extravasar da emoção, uma transição para o simbolismo ou apenas respostas condicionadas?

Uma espécie de brincadeira ou uma espécie de magia?

Uma vez determinada a natureza das primeiras palavras, o interesse na evolução da linguagem parecia decair; partia-se do princípio de que o resto deveria ser semelhante. Isto vem provar que os argumentos acerca da origem da linguagem eram argumentos não acerca da pré-história, mas sim argumentos acerca da natureza essencial do Homem.

Cada teórico queria que a linguagem começasse com um passo na direcção certa, direcção essa definida pela noção do teórico em que o homem se tinha tornado.

Como não havia dados, as teorias acerca das primeiras palavras eram puramente afirmações de fé. Actualmente, a especulação acerca dos começos pré-históricos da linguagem já não é uma actividade respeitável, mas a especulação acerca dos começos pré-literários na infância já o é. Como o interesse se centra agora não na palavra mas na sintaxe, é a natureza das primeiras frases da criança

que constitui matéria de especulação e preocupação. De entre as várias frases, são precisamente as primeiras que oferecem menos pistas acerca da sua natureza subjacente e são mais susceptíveis de interpretação. (Roger Brown, 1973).

A linguagem é a mais marcante característica do comportamento humano. Há, então, necessidade de observar como é que ela se desenvolve e funciona. Vários são os estudos existentes, mas, como veremos, eles não têm uma explicação individual inteiramente satisfatória.

Diremos, antes, que esses estudos se completam uns aos outros.

E, porque este trabalho se insere no âmbito da Psicolinguística, parece-nos dever começar pela identificação da mesma.

Assim, a Psicolinguística “num sentido amplo, diz respeito à comunicação humana, ao conteúdo das mensagens e às características dos indivíduos que as seleccionam e interpretam. Num sentido restrito, estuda os processos de codificação e descodificação das mensagens trocadas pelos falantes entre si” (Dulce Rebelo, 1981-156).

Para T. Slama - Cazacu, o objectivo central da psicolinguística é “o estudo da fala encarada no ponto de vista das suas relações com os seres humanos que a usam e com as situações em que o fazem”¹

A Psicolinguística, segundo Renzo Titone (1979 - 33) “étudie surtout les caractéristiques dynamiques et les composantes typiques du comportement verbal.

Par comportement verbal, il faut entendre un domaine assez vaste d’aspects qui concernent la personnalité et les manifestations linguistiques du sujet locuteur-auditeur, en un mot, la psychologie du communicant justement en tant que communicant”.

O comportamento verbal, na sua especificidade de manifestação comunicativa tem como fundamentos teóricos a perspectiva da Psicologia da Aprendizagem, a perspectiva da Teoria da Informação e a perspectiva Psicológica.

Os teóricos da aprendizagem colocaram o fenómeno da aquisição da linguagem em termos de associações entre estímulo e resposta (S-R) e recompensas ou reforço. O esforço mais amplo de aplicação dos princípios do reforço ao desenvolvimento da linguagem é o “Verbal Behavior” de Skinner, publicado em 1957.

De acordo com esta teoria, a criança aprendia a falar por imitação do adulto, emitia sons parecidos com os da fala do adulto e quanto maior fosse a repetição cada vez mais a fala da criança se assemelhava à do adulto.

Esta teoria advoga ainda que as crianças aprendem a imitar os adultos por *renforcement*. Não se permite que a criança diga erros e estes não são estudados. Considera-se que, se a criança diz mal qualquer palavra que o adulto lhe ensina, é porque a mesma ainda não

foi suficientemente repetida. Segundo a terminologia Skinneriana, o comportamento verbal deve estar sob controle da estimulação ambiental.

É óbvio que a imitação tem alguma importância. Uma criança que cresce numa família que fala português aprende português e não inglês, chinês ou grego. A criança, geralmente, também aprende a falar com o mesmo sotaque que é usado ao seu redor.

Uma outra forma de imitação também está envolvida nos diálogos onde a criança pergunta:

— *Que é isso?*

ou aponta algum objecto novo.

O adulto fornece-lhe a palavra e a criança repete-a!

Mas a imitação não se ajusta adequadamente, por exemplo, como explicação da aquisição da gramática.

Senão vejamos: a supergeneralização da terminação — *i*, como em *fazi* ou *trazi*, é um bom exemplo da não imitação, pois tais “formas verbais” não são emitidas pelos adultos e as crianças utilizam-nas frequentemente.

A imitação desempenha algum papel no desenvolvimento da linguagem, mas não pode ser o processo central desse desenvolvimento.

Parece-nos, então, que a linguagem deve ser ensinada à criança de uma forma directa e defendemos simultaneamente que este ensino deve ser “ministrado” principalmente pelos pais. Diremos que os pais são os *facilitadores* do desenvolvimento da linguagem na criança e a conversa entre os adultos e a criança é um elemento crucial para tal desenvolvimento (Roger Brown, 1977).

Contudo, não é menos verdade que o desenvolvimento da linguagem na criança se processa de uma forma autónoma e com o trabalho da própria criança. “Na fala egocêntrica, a criança fala apenas de si própria; sem interesse pelo seu interlocutor: não tenta comunicar, não espera resposta e, frequentemente, nem sequer se preocupa em saber se alguém a ouve. É uma fala semelhante a um monólogo numa peça de teatro”² afirma Vygotsky a propósito da Teoria proposta por Piaget que levou a cabo uma experiência e análise de um conjunto de conversas espontâneas de um grupo de crianças.

Este egocentrismo relativamente à linguagem foi por si constatado, pois que na sua perspectiva, a linguagem não era utilizada como meio de comunicação, mas sim como um excitante do pensamento ou da acção do próprio sujeito. Assim, concluiu que esse egocentrismo é evidente na linguagem, pois ao pronunciar frases, a criança normalmente não se preocupa ou dá pouca importância em saber a quem fala, nem se é escutado. Nesta linguagem egocêntrica, a criança usa e abusa da repetição, quer seja de sílabas ou de palavras, pelo prazer de falar sem nenhuma preocupação de dirigir-se a alguém nem mesmo, às vezes, de pronunciar palavras que tenham sentido.

Trata-se, como é óbvio, de um dos resíduos do balbuceio, típico do período *sensório-motor*, também na acepção Piagetiana.

Este psicólogo refere-nos ainda o monólogo colectivo que retrata bem o que se passa num grupo de crianças de 4 anos quando brincam juntas. Elas têm probabilidade de produzir monólogos sem conexão entre si; uma pode falar de cães, enquanto outra fala de aviões.

A brincadeira paralela, na acepção Piagetiana, é comum; isto é, várias crianças na fase *pré-operacional* podem estar perto umas das outras a brincar, mas cada uma delas é capaz de brincar individualmente no meio do grupo. Este paradoxo das conversas das crianças mostra que cada uma associa momentaneamente outrém à sua acção ou à sua pessoa, mas sem a preocupação de ser ouvida ou compreendida.

Pelo contrário, e seguindo ainda o pensamento de Vygotsky, na fala socializada³ ela tenta estabelecer uma espécie de comunicação com os outros – *pede, ordena, ameaça, transmite informações e faz perguntas*” (Vygotsky – 1987).

Diríamos que estas duas atitudes estão simultaneamente presentes na criança de 4 anos. Frequentemente a ouvimos falar consigo própria, sobretudo quando enfrenta algumas dificuldades. Por exemplo, quando a criança decide ir pintar, e descobre que nenhum dos seus lápis de cor corresponde à cor do boneco – modelo, imediatamente, e, perante esta situação difícil, a fala egocêntrica aumenta significativamente.

A criança fala consigo mesma, para tentar remediar aquela difícil situação.

— *Quero outro lápis.*

O boneco é amarelo, não é verde.

Vou pintá-lo de verde.

A relva também é verde.

Mas, é óbvio que quando a criança tem o mesmo desejo de querer pintar e se apercebe que deixou os lápis de cor no colégio, ela vai dialogar com a mãe ou com o pai, pedindo ajuda:

— *Quero pintar.*

Não tenho lápis, estão no colégio.

Neste nível etário a criança não diz: “*Mamã ajuda-me, quero pintar e não tenho lápis de cor*”.

Ela limita-se a expor o seu problema de uma forma, diríamos, lacónica, aguardando alguma sugestão, alguma ajuda para a resolução do referido problema.

Vygotsky (segundo Luria) demonstrou que, “sempre que a criança de quatro a cinco anos de idade enfrenta um problema que lhe traz algum tipo de dificuldade, produz-se fala externa não dirigida ao seu interlocutor; a criança enuncia a situação colocada, toma dela uma

“cópia verbal”, e reproduz, depois, aquelas conexões da sua experiência passada que podem tirá-la de suas dificuldades presentes”.⁴

Vygotsky tentou, assim, mostrar que não se tratava de “linguagem egocêntrica” como Piaget propusera, enquanto característica de uma fase imperfeitamente social do desenvolvimento da criança; mas, antes, uma linguagem percursora do pensamento verbal.

E nesta fase, a criança põe de lado a sua fala egocêntrica e utiliza a fala comunicativa (cf. Vygotsky) ou socializada (Cf. Piaget).

Todavia, nunca poderemos esquecer a situação social e o meio em que a criança está inserida. Segundo William Stern, “o facto de a fala ser mais egocêntrica ou mais social depende não só da idade da criança, mas também das condições que a cercam”.

Stern defende ainda que “a conquista da fala pela criança ocorre por meio de uma interacção constante de disposições internas, que levam a criança à fala, e condições externas — isto é, a fala das pessoas ao seu redor, — que propiciam o estímulo e o material para a realização dessas disposições”.

A linguagem falada em torno da criança desempenha um papel importante no seu desenvolvimento linguístico.

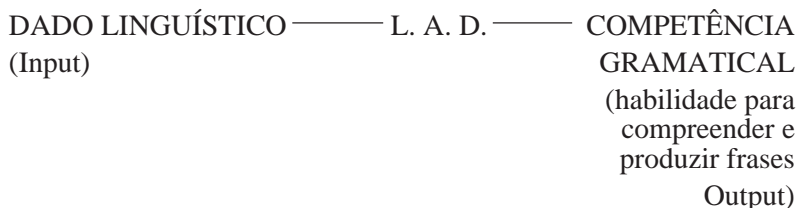
Outros linguistas defendem que a habilidade de a criança adquirir a linguagem está inserida na sua bagagem hereditária e amadurece durante o primeiro ano de vida.

Segundo Noam Chomsky (Massachusetts Institute of Technologie, 1965) as crianças têm um dispositivo de aprendizagem da linguagem (Language acquisition device = L. A. D.) já pré-programado, isto é, o cérebro das crianças pode ser “programado” para aprender a linguagem⁵.

Chomsky continua, dizendo que o que pode ser pré-programado é aquilo que ele denomina de **Estrutura Profunda**, podendo o significado desta ser transformado numa **Estrutura superficial**.

São estas as regras transformacionais defendidas por Chomsky e que originaram todo o sistema que veio a ser conhecido como **Gramática Transformacional**, onde se une o que é ouvido (estrutura superficial) ao que é significado (estrutura profunda).

Poderemos representar a Teoria de Chomsky no seguinte diagrama:



Assim, o L. A. D. processa o input linguístico para a criança (a linguagem que ela ouve ao seu redor) e constrói uma teoria das regras de gramática desse input linguístico, possibilitando-lhe que compreenda as frases que ouve e que crie frases novas.

Muitos psicolinguistas têm considerado a teoria de aquisição da linguagem de Chomsky bastante plausível e têm conduzido algumas pesquisas cujos dados apoiam parcialmente esta mesma teoria. Aquela habilidade para compreender e produzir frases levados ao relato que Stern nos faz sobre a vontade que a criança tem, mais ou menos aos dois anos de idade, de dominar a linguagem. Ele afirma mesmo que a criança faz a maior descoberta da sua vida, a de que: “*cada coisa tem o seu nome*”⁶.

Ao fazer tal descoberta, a fala da criança começa a servir o intelecto, e os seus pensamentos começam a ser verbalizados. Como nos diz Vygotsky, a curiosidade repentina pelas palavras e as perguntas sistemáticas da criança sobre cada objecto ou acontecimento (*O que é? Para que serve? O que foi? Quem é? Porquê?*), forçam obrigatoriamente a ampliação do vocabulário infantil, que ocorre, rápida e activa, uma vez que ela agora começa a tomar consciência do que a rodeia obsessivamente... A idade dos porquês!... e dos fenómenos que aí se dão os quais ela questiona.

Em 1987 Vygotsky, considera que este instante crucial, em que “a fala começa a servir ao intelecto e os pensamentos começam a ser verbalizados, é indicado por dois sintomas objectivos inconfundíveis:

1 – a curiosidade activa e repentina da criança pelas palavras e as suas perguntas sobre cada coisa nova — “*o que é isto?*”

2 – a consequente ampliação do seu vocabulário que ocorre de forma rápida e aos saltos”⁷.

Aquisição e desenvolvimento lexical

As crianças são expostas à linguagem desde as primeiras horas de vida, mas não balbuciam antes de aproximadamente 6 meses de idade nem usam palavras antes de cerca de 1 ano de idade. Durante os primeiros meses de vida os bebés vocalizam um número limitado de sons que incluem **k, g, x, i, u**.

Por volta do 9.º ou 10.º mês surgem normalmente as consoantes **p, m e b** e este aparecimento em sons de fala é o motivo pelo qual as palavras: *mamá, papá, papa, aba* (água), estão entre as primeiras adquiridas pela totalidade das crianças.

A aquisição da linguagem inicia-se com aquilo a que habitualmente se chama a *fala sincrética ou holofrásica*, isto é, a emissão de uma única palavra que pode expressar intenções e significados complexos. Estas primeiras palavras, pronunciadas quando a criança tem 1 ano, são já utilizadas para representar frases inteiras, para denominar objectos, descrever uma acção, servir como ordem ou pedido. Deste modo, a palavra isolada “bébé”⁸. pode significar: “*Isto é um boneco*”, “*Quero o boneco*” ou “*Dá-me o boneco*”.

A combinação de palavras surge, na criança, mais ou menos entre os 18 e os 24 meses, iniciando com frases simples:

- “*Dá-me o boneco*”
- “*Quero o boneco*”

As primeiras frases

As crianças começam a juntar palavras para construir frases entre os 18 e os 24 meses de idade aproximadamente.

Estas primeiras frases são versões abreviadas das frases dos adultos, normalmente construídas apenas com substantivos e verbos, eventualmente um adjectivo e é rara a utilização de operadores comunicativos⁹.

É de salientar que mesmo as primeiras frases infantis, formadas, muitas vezes, apenas por duas palavras, manifestam uma regularidade sistemática na ordenação das palavras. Desde o início, a criança expressa as relações gramaticais básicas, parecendo possuir um conjunto simples de regras para formular frases, pondo o sujeito, o predicado e o complemento nas suas posições correctas. A criança dirá normalmente frases deste tipo:

— *Bébé quer bom* (*A bébé quer chocolate*)

— *Bébé vai rua* (*A bébé vai à rua*)

— *Bébé quer aba* (*A bébé quer água*)

Segundo Piaget, esta fase que corresponde aproximadamente aos dois primeiros anos de vida é o período denominado de *sensorio-motor*. Nesta fase a aprendizagem ocorre principalmente quando a criança capta o ambiente pelos sentidos e manipula objectos, e é óbvio que a sua fala é ainda muito imatura.

Entre os 24 e os 27 meses, a criança aprende um vocabulário

de 300 a 400 palavras, já elabora frases de 2 ou 3 palavras, usando já alguns operadores, nomeadamente as preposições e os pronomes.

Surge aqui a fase da diferenciação. A generalização adquirida evidencia que a criança começa, a usar palavras categoricamente, pois ela atribui nome a todos os objectos da mesma espécie.

Clark, em 1983, indica que tais diferenciações se fundamentam na capacidade evolutiva da criança, para observar que termos são usados pelo adulto no seu meio ou pela sua capacidade de adquirir traços contrastivos adicionais. Clark conclui que quanto mais a criança contactar motoramente, quanto mais percepções tiver, mais ela desenvolve a sua capacidade lexical.

Aos 3 anos, o vocabulário da criança é muito rico (cerca de 1.000 palavras), a construção de frases é já estruturada, utilizando as regras gramaticais, ainda que com algumas incorrecções.

Entre os 24 e os 48 meses, e ainda segundo Piaget, a criança situa-se no período *Pré-operacional*, um período em que o desenvolvimento e a expansão da linguagem são características muito importantes. Uma outra característica da criança na fase *pré-operacional* é o seu *egocentrismo*. Ela acredita na realidade e no mundo como ela o vê e não tem consciência de que existem outros pontos de vista. O facto de não possuir o total conhecimento da conservação¹⁰, assim como da reversibilidade, da seriação, da identidade e das relações espaciais, implica que a linguagem não seja ainda um sistema expressivo e desenvolvido.

Aos 4 anos, início do pensamento intuitivo na acepção Piagetiana, surge na criança a emergência de frase e da sua sintaxe de base¹¹

Aparecem também os primeiros tipos de frase que enuncia: *afirmativa, negativa e interrogativa* inerentes a um desenvolvimento intelectual que intervêm na marcação sintáctica dessas modalidades de discurso. Dá resposta a tudo, mas nem sempre adequada, pois o seu pensamento é ainda de carácter pré-lógico e reage intuitivamente. Não raciocina por dedução. Faz a regulação intuitiva em vez da objectiva. Não possui ainda, como já referimos, a conservação dos objectos sólidos e líquidos, o que implica a sua não compreensão de volumes e formas modificadas, assim como a manutenção de quantidades.

A partir dos 4 anos (entre os 48 e 60 meses) a criança usa já frases complexas e semelhantes às dos adultos, o que evidencia o seu quase domínio das regras gramaticais da sua língua materna.

As frases abreviadas de que falámos, de crianças de qualquer cultura, pretendem sempre expressar uma ampla variedade de significados incluindo as relações semânticas básicas, por exemplo, de:

identificação — *vê au au*
 localização — *bébé aqui*
 negação — *não papa*

posse — *meu lego*
agente - acção — *mamã anda*
acção - objecto — *bato a ti*

À medida que as frases da criança se tornam maiores e mais complexas, ela acrescenta flexões verbais, outras preposições e vários determinantes.

Isto reflecte-se no desenvolvimento linguístico da criança, pois ela inicia a sua aprendizagem reunindo uma quantidade de substantivos e apenas um ou dois verbos.

O aumento vocabular está, na criança, a par do seu desenvolvimento intelectual. Desta forma, no domínio lexical, a criança ao adquirir novas palavras, suas categorias e significado, tem de pôr em marcha todo um processo dinâmico operatório a fim de as aprender.

Maria de Fátima Sequeira (1988) defende que “todo o desenvolvimento cognitivo e inerente processamento de informação, funciona como elemento-chave no binómio interactivo *memória-atenção* as quais se desenvolvem ao longo de toda a vida do indivíduo. O mesmo se dá com a sua aquisição lexical. Assim, ao detectar os objectos e toda a realidade que a circunda, a criança apreende as suas qualidades físicas, (som, tamanho, longitude entre outras), traços semânticos que particularizam uma categoria lexical. No entanto, para esse “input” ser perfeito não poderá surgir “ruído” de qualquer espécie, isto é, distração, movimento, senão esse “input” será armazenado na memória de curta duração (m. c. d) de natureza temporária. O ideal de “input” perfeito para “output” necessário posterior à informação, deverá ser arquivado na memória de longa duração (m. l. d.), a qual permitirá, para além do uso dessa informação, também, o tirar inferências, caso as associações dos dados sejam explícitas. Este modelo é defendido por A. Baddeley e J. Green, respectivamente em 1986 e 1987 que o denominam de Memória Operativa”.¹²

Aquisição e desenvolvimento vocabular da criança de 4 anos

Antes de passarmos ao estudo do desenvolvimento vocabular na criança de 4 anos de idade, parece-nos dever notar alguns aspectos importantes relativos ao comportamento de uma criança neste nível etário.

Recusar-se a obedecer é, talvez o aspecto básico deste período belo mas agitado da vida da criança. Parece-nos, muitas vezes, que a preocupação dominante da criança é a de robustecer a sua vontade, opondo-a à vontade dos outros!

A criança desta idade, embora se recuse energicamente a fazer o que exigem dela, exige muito dos outros. Não faz cerimónia nos seus conselhos e advertências:

“Não te sentes aí

“Não falas com o papá”

“Não escreves”

“Brinca comigo”

“Conta-me esta história”

Pretende ser ela a ditar todas as leis. E isto só acontece porque o seu domínio de fala é cada vez maior e a linguagem de que necessita está, de facto, na memória de longa duração (m. l. d.) podendo-a utilizar quando dela necessita.

As crianças desta idade gostam de palavras novas, diferen-

tes e como elas próprias afirmam de “palavras compridas”. Usam exageros e gostam de os usar:

“é tão alto como o céu”

“daqui a mil anos”

Este gosto de exagerar leva-as, muitas vezes, a contar “histórias confusas”, que o adulto tem dificuldade em compreender, já que o real e o imaginário se fundem completamente.

É, de facto, a idade dos “Porquês?” e dos “Como?”. A criança exige, nesta fase, que lhe dêem razões, que tudo lhe seja justificado. Adora ver as gravuras dos livros de histórias e ouvir a sua leitura. É vulgar uma criança de 4 anos ficar sentada a escutar embevecida cinco ou seis histórias a fio, durante um longo período de tempo. A sua activa imaginação dá-lhe esta capacidade de querer conhecer e ouvir cada vez mais. Têm grande interesse pelas palavras, inventam histórias em linguagem, muitas vezes, disparatada, e brincam com as palavras, dando já importância às rimas e às aliterações, por exemplo. Os livros informativos são aqueles que as crianças de 4 anos preferem, porque respondem aos seus “Porquês” acerca de tudo o que se inclui no seu ambiente.

No seu discurso, a criança de 4 anos, usa muitas repetições de conjunções e advérbios “*como*” e “*e depois*”.

Piaget refere como típica a edição, frequentemente utilizada pelas crianças, “*e depois*”, que segundo este psicólogo não exprime uma simples ligação temporal, mas é antes uma justaposição dos factos ou ideias.

Segundo Hotyat (1978), na tradução oral do seu pensamento concreto, a criança faz “uma exposição verbal mais ou menos espontânea quando conta acontecimentos vividos ou quando descreve um ente”¹³.

Nessa narração, ela utiliza não só a memória, mas há também um trabalho de ordenação cronológica dos factos evocados. Tais factos surgem quase simultaneamente à consciência no momento da recordação e a criança só consegue expô-los quando faz um esforço para tentar ser entendida. Isto deve-se ao facto de o seu pensamento ser espontâneo e quase inconsciente, tornando a criança indiferente ao ordenamento dos seus relatos, que têm frequentemente o ar de evocações, onde aflora a sua emotividade e a fabulação.

A abundância da gesticulação é, também, um aspecto notável das narrações infantis, já que o gesto está mais perto da acção do que da palavra.

Aos 4 anos, o vocabulário oral da criança é, ainda, imperfeito; se o número de palavras é já considerável, o sentido delas permanece frequentemente indefinido e varia à medida das experiências subjectivas. “A gesticulação, é assim um modo de compensação para estas insuficiências, daí a sua importância nas descrições. Estas são sincréticas, já que raramente utilizam as relações internas e a maior parte indicam uma vaga relação de adição ou de sucessão. As

crianças de 5 a 7 anos ligam, frequentemente, as suas frases descritivas por meio de locuções temporais: *quando, às vezes, depois*, mas no sentido de uma coincidência, de uma sucessão não fixada de circunstâncias, daí a descrição apresentar a forma exterior de um conto. O progresso marca-se, também com frequência, por pequenos retoques sucessivos em que os advérbios vagos: *por vezes, um pouco e como* trazem uma nota ingênua de indeterminação.

Mas a criança, que nesta idade está completamente entregue à acção, não se demora muito na descrição; quando o desenvolvimento se prolonga, sucede muitas vezes que o tema do objecto se torna impreciso e que a criança parte numa direcção diferente ou entrega-se à fantasia¹⁴.

Quando descreve uma imagem, a criança de 4 anos, apresenta uma espécie de relatório sobre os gestos exteriores das personagens, sem tentar comentar a significação ou a intenção dos seus actos nem fazer um juízo sobre os seus comportamentos. (Hotyat 1978).

Relativamente ao espaço e seguindo, de perto, o estudo de Hotyat em 1978 “a evolução das noções relativas ao *espaço próximo* foi acelerada pela regulação contínua dos movimentos segundo os dados perceptivos. Não acontece o mesmo com o *espaço geográfico* em que os controles são menos frequentes e o vocabulário ainda confuso¹⁵”.

No que concerne ao tempo, a criança de 4 anos não está ainda familiarizada com a estabilidade dos instrumentos de medida ou dos pontos de referência cronológicos naturais. As suas primeiras denominações temporais são, muitas vezes, termos vagos: *daqui a pouco, ainda agora, cedo, tarde, então, depois e antes*.

Contudo, pouco a pouco vão-se estabelecendo alguns pontos de referência mais precisos e é dos 3 aos 5 anos que aparecem os: *ontem, amanhã, anteontem e depois de amanhã*. (Hotyat, 1978).

É nesta fase que a criança começa a conseguir fazer as circunstanciais de causa e consequência, além das subordinadas relativas que constrói mais cedo.

Neste nível etário é notório um incremento a nível quantitativo e qualitativo tanto no vocabulário activo como no passivo, uma vez que ela agora começa a tomar consciência do que a rodeia e dos fenómenos que aí se dão e que ela questiona obsessivamente.

Eis a idade dos porquês!...

É evidente que a interrogação, nesta idade, não traduz unicamente o desejo de informação; é, também, uma forma de exclamação em presença de acontecimentos pouco habituais ou, mesmo, a satisfação da necessidade de atrair a atenção sobre si própria!...

Mas este questionamento, por parte da criança, demonstra também que ela começa agora a preocupar-se com a realidade, começa a prestar uma atenção crescente àquilo que a rodeia.

Segundo Hotyat a separação dos graus do real começa a

fazer-se desde os três anos, a criança começa a distinguir o real do imaginário: “a criança deixa de confundir um conto e uma história verdadeira, compreende se uma conduta ou uma situação é para rir ou a sério”¹⁶.

Um progresso paralelo a este e ainda baseado nos estudos de Hotyat (1972), refere-se à modalidade dos juízos emitidos, neste nível etário, por algumas crianças. Encontram-se indícios desse facto na sua linguagem com o aparecimento de termos como: *talvez, penso, acho que*, utilizados a respeito de situações vividas. Todavia, a separação dos planos da realidade é ainda frágil. A confusão com o imaginário reaparece frequentemente, sobretudo em situações ligadas a uma forte carga afectiva, onde utiliza frequentemente a fabulação compensatória. O seu pensamento é egocêntrico, sincrético e não retrospectivo. Possui ainda alguma instabilidade nos seus conceitos, pois as primeiras noções designadas são relativas a conteúdos perceptivos familiares e bem delimitados, a acções cujo significado é quase unicamente sensorio-motor e a adjectivos que exprimem uma qualidade bem aparente.

A criança, nesta idade não ultrapassa, em geral, o Estádio do esquema ou da imagem genérica e não resulta do plano clássico: *análise, abstracção, denominação e definição*.

A fim de compreendermos o que os psicolinguistas aprenderam a respeito do desenvolvimento da linguagem, devemos conhecer alguma coisa do modo como trabalham. Os seus dados básicos são relatos mais ou menos detalhados da fala espontânea de crianças, a partir da época em que começam a agrupar palavras. O exemplo mais significativo destes estudos psicolinguísticos é, sem dúvida, o do professor Roger Brown da Universidade de Harvard, que fez um estudo do desenvolvimento gramatical em 3 crianças em idade pré-escolar: Adam, filho de um pastor protestante, Eve, filha de um licenciado por Harvard e Sarah, filha de um funcionário público.

Os principais dados do estudo foram transcrições da fala espontânea das crianças com as suas mães, em conversas em casa. As crianças variam muito quanto ao ritmo de desenvolvimento da linguagem, de modo que a idade cronológica é um índice pobre do nível linguístico. Segundo Brown, o melhor índice do nível da linguagem, no período inicial, é o “comprimento médio da frase” (mean length of utterance = M. L. U) através de morfemas (nº médio de morfemas usados nas vocalizações) e este é o critério de nível linguístico usado por Brown e seus colaboradores. No início da fala, todas as vocalizações são palavras isoladas:

bola

bébé

mamã

papá

pé

mão

e o comprimento médio da frase é portanto 1, 0 morfema. Logo que a criança começa a combinar palavras este valor aumenta.

O M.L.U. é um indicador simples e excelente, segundo Brown, do desenvolvimento gramatical, uma vez que a aquisição aumenta no comprimento. O número das categorias semânticas expressas na frase, a adição de morfemas obrigatórios, as conotações, a adição de formas negativas e auxiliares usadas nas formas interrogativa e negativa, e evidentemente a coordenação dos complementos na frase, todos têm um efeito comum sobre a forma de superfície da frase e de aumentar o seu comprimento (especialmente quando medidas em morfemas).

Quando a criança atinge o nível V (stage V), ela é capaz de elaborar tão grande variedade de construções que o que ela realmente diz e o M.L.U. da amostragem começa a depender mais das características da interação do que daquilo que a criança sabe e assim o index perde o seu valor como indicador do conhecimento gramatical.

Como já referimos, as crianças variam muito quanto ao ritmo de desenvolvimento da linguagem, mas a ordem desse desenvolvimento e a aquisição de determinadas formas gramaticais é notavelmente uniforme, como afirma Brown, a partir dos seus estudos com as três crianças. Elas tinham vocabulários bastante diferentes, contudo a aquisição de morfemas manifestou-se de forma uniforme por todos eles, embora com índices diferentes.

Roger Brown, ao longo do seu trabalho, prova ainda que os determinantes fundamentais da ordem são a complexidade gramatical e semântica, mais do que a sua frequência ou o modo como os pais reagem.

Por exemplo, as preposições **em** e **sobre** referindo-se a lugar, foram as primeiras a ser aprendidas e dominadas, ao mesmo tempo, pelas três crianças, enquanto que as frases preposicionais, indicando tempo: **em Setembro, na quinta-feira**, só apareceram mais tarde.

Para Roger Brown, escrever gramática foi uma descoberta contínua de novas coisas, novos aspectos dos dados que lhe diziam algo sobre o conhecimento intelectual das 3 crianças que estudou.

Quando numa sessão sobre a linguagem da criança, lhe perguntaram: “What is this work about really?” ele respondeu:

“Não é acerca do modo como a mente da criança processa frases quando fala e compreende o que se diz. Eu não sei como é que isso se faz.

É acerca do conhecimento; o conhecimento e o que diz respeito à gramática e os significados codificados pela gramática. O conhecimento, evidentemente, inferido da “performance”, das frases pronunciadas nas situações em que ocorrem e dos sinais de compreensão e incompreensão das frases pronunciadas por outros”¹⁷.

Falando dos vários estádios da aquisição da linguagem, Roger Brown propõe-nos 5 estádios:

ESTÁDIO I - Relações sintácticas e desempenhos semânticos.

ESTÁDIO II - Morfemas gramaticais e modulação de significado.

ESTÁDIO III - Modalidades da frase simples.

ESTÁDIO IV - “Embedding” - Colocação da palavra na frase (encaixes).

ESTÁDIO V - “Tag-Questions”

É óbvio que estes estádios não são compartimentos estanques e ser-nos-ia muito difícil, senão mesmo impossível, rotular uma criança como pertencente a cada um desses estádios, sem interferências dos outros.

Os desempenhos semânticos, por exemplo, continuam a desenvolver-se depois do Estádio I; As modulações de significado estendem-se ao Estádio II até muito além do Estádio V. Os gergens das principais modalidades das frases simples (interrogação, negação e imperativo) encontram-se até no Estádio I numa forma sintáctica rudimentar e há combinação das modalidades, como por exemplo nas “tag-questions”, que não surgem senão depois do estádio V. Estes Estádios não são apenas descritivos, mas estão organizados como justificação e argumento a favor e contra certas generalizações. Há um tema que se repete em todos os estádios — a ordem de desenvolvimento concebida em termos abstractos é invariável em todas as crianças e línguas e é determinada primordialmente pela complementaridade gramatical e semântica das construções. (Roger Brown, 1973).

O desenvolvimento vocabular na criança de 4 anos

Estudo experimental

Da linguagem infantil “émane un mélange de poésie, de naïveté et de sérieux auquel peu de parents sont indifférents. Le charme de l’enfance et de l’éphémère. Puis l’enfant grandit, son langage progresse et ressemble de plus en plus aux modèles communs. Il perd alors les marques qui le distinguaient”.

*in Paule Aimard, L’Enfant et La Magie du Langage,
Robert Laffont, Paris (1984)*

É sobre esta linguagem na sua dinâmica evolutiva em fase de aprendizagem que nos propomos debruçar, averiguando o modo como uma criança de 4 anos utiliza a sua língua. Este trabalho experimental foi baseado no estudo das teorias anteriormente expostas, através da consulta bibliográfica que apresentaremos em apêndice ao nosso trabalho.

Os nossos objectivos neste estudo experimental são:

- 1 – A percepção e produção lexical, numa criança de 4 anos, nos seguintes aspectos:
 - 1.1 – Criação de palavras novas (não dicionarizadas).
 - 1.2 – Utilização de expressões sinónimas na mesma frase.

1.3 – Utilização da linguagem figurada.

1.4 – Incorreções fonéticas.

1.5 – Narração de histórias.

Para atingirmos tais objectivos, recolhemos um corpus de enunciados orais, sempre inseridos num contexto, através da observação diária e do registo gravado e manual do discurso oral de uma criança de 4 anos.

Pretendemos, assim e numa perspectiva psicolinguística estudar a relação interactiva pensamento – linguagem.

Iniciamos a nossa experiência em finais de Julho de 1991 e concluímos os nossos registos, em finais de Setembro de 1991. Foram dois meses de observação constante, e em que cerca de 30 m diários tínhamos a preocupação de gravar tudo o que a criança produzia oralmente.

A criança que nos permitiu este trabalho é, como já tivemos oportunidade de referir, nossa filha, tem 4 anos, chama-se Andreia Isabel, frequenta um jardim – escola, cuja orientação está a cargo de irmãs religiosas, vive numa cidade de província, viveu sempre com os pais, pensamos que é uma criança feliz e saudável!

Gosta de conversar, de brincar, adora ouvir contar e recontar, uma vez e outra, as histórias em que identifica as personagens, reconhece as paisagens, os objectos, os acontecimentos e em que ela própria tenta prever a sucessão dos acontecimentos e o encadeamento das ideias, reproduzindo posteriormente e quase totalmente uma história que apenas lhe foi contada uma ou duas vezes.

Facilmente se apercebe de uma incorrecção ou omissão que seja cometida por quem lhe conta uma história, corrigindo de imediato. A invenção só a si própria, quando ela conta as histórias que lhe contaram às suas bonecas (a quem ela trata por filhas), às suas amigas ou mesmo à educadora infantil com quem mantém relações de grande amizade e apreço.

Uma outra actividade da sua preferência é aquilo a que ela própria chama “*ler histórias*”. Quando conhece bem o evoluir dos acontecimentos de uma história que normalmente é ilustrada, pretende lê-la.

É óbvio que o que a Andreia faz é seguir a ordem das imagens e conta a história, dando-lhe a sensação de que está a ler, afirmando por vezes “*Olha, mamã, já estou a ler aqui!*”

Há uma tendência nítida, por parte da Andreia, para gostar de ler e de escrever. Um lápis e uma folha de papel são para ela objectos queridos e solicita-os frequentemente.

É de salientar que o pai da Andreia é também professor do Ensino Secundário e isto merece-nos algumas considerações. O ambiente que rodeia a Andreia está, de facto, repleto de livros e papéis e as Escolas do pai e da mãe são-lhe ambientes muito familiares. Relativamente à Escola em que a mãe trabalha a Andreia dedica-lhe particular atenção, pois vai várias vezes à Ludoteca e à Biblioteca

Infantil, locais que ela gosta de frequentar e dos quais ela adora mostrar o seu “cartão com o meu nome e a minha fotografia” (cartão de sócio).

Para atingir os objectivos que nos propusemos, neste estudo experimental, descreveremos os contextos situacionais de tais comportamentos verbais da Andreia e tentaremos analisar e comentar os factores que os terão determinado, quer a nível cognitivo, quer a nível social.

– Criação de palavras novas

A Andreia teve a oportunidade de se deslocar, conjuntamente com outras crianças do colégio que frequenta, à Escola Superior de Educação para visitar uma exposição subordinada ao tema: “Imagens e personagens do Conto e da Aventura”, exposição onde as crianças tinham um papel muito activo, já que se mascaravam, comiam, desenhavam e participavam em actividades diversas conforme as suas idades.

No regresso a casa perguntámos-lhe, como é aliás nosso hábito, como tinha sido o seu dia no colégio e se tinha gostado da exposição que visitara.

A sua resposta foi rápida, dizendo-nos:

*“Hoje brinquei muito. Fui à tua escola com os outros meninos do meu colégio e sabes do que é que me vesti? — De **princepeza**... A Amélia (Educadora Infantil) disse que eu estava muito bonita. Quero ir lá outra vez, mas não me visto de **príncipe**, eu sou uma menina, não é, mãe?”*

A Andreia é uma criança muito feminina na escolha diária da roupa que veste, prefere sempre vestidos e saias. Gosta muito de lacinhos e fitas no cabelo e esta sua opção foi, efectivamente, transportada para a exposição e para o fato de disfarce por si escolhido.

Pelo facto de ela conhecer bem o vocábulo príncipe, vulgar nas histórias que lhe têm sido contadas, que identifica com homem (e ela é uma menina) e consequentemente com o masculino, ela tentou formar o feminino, mas como a palavra princesa lhe era menos familiar e não estaria gravada na sua memória de curta duração (m.c.d.) criou, então, uma palavra nova — **princepeza**.

Relativamente ao erro cometido na palavra príncipe, parece-nos não merecer grande atenção. Trata-se de uma incorrecção fonética e que, aliás, é muito frequente na zona de residência da criança em estudo.

Uma outra situação em que a Andreia criou uma palavra, seguindo a sua própria lógica, está ligada ao seu querer saber contar.

No decorrer da nossa experiência e na gravação de uma conversa e também a propósito do seu dia de colégio, a nossa filha diz a dada altura:

“Mamã, hoje no colégio fiz pinturas e picotagem. Pintei uma Joanelinha voa-voa e vai para o pé do padrinho (Lisboa).”

Também já sei contar as bolinhas, queres ver?

— *Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez, onze, doze, treze, catorze, quinze, dezasseis, dezassete, dezoito, dezanove, dezadez, dezaonze...*”

A conversa foi interrompida já que, perante a lógica da Andreia, nós começámos a rir e ela apenas disse “*O que foi mãe?*”

Há dois aspectos a salientar neste excerto gravado que aqui transcrevemos; o primeiro tem a ver com a experiência da Andreia e a inerente carga afectiva da palavra Lisboa, que ela substituiu na Lenga-Lenga “Joaninha voa-voa leva as cartas a Lisboa” por uma expressão que não tem qualquer ligação com esta, nem rima com a mesma. A única ligação é, obviamente, de carácter afectivo, já que ela identifica Lisboa com o padrinho, pelo facto de ele aí residir, destacando a relação de localização. É nítida, nesta expressão, a emergência da capacidade de associação de significados e significantes.

O segundo aspecto tem a ver com a forma como a criança contou as bolinhas a partir do dezanove, seguindo as suas estruturas cognitivas que, como é óbvio, estão ainda em desenvolvimento, surgindo-lhe “*dezadez*” e “*dezaonze*” e que pensamos ela teria continuado se não tivesse sido interrompida pela nossa reacção. Esta justaposição pretendia seguir o mesmo raciocínio que se verifica nos algarismos anteriores, tais como: dezasseis, dezassete, dezoito e dezanove. É evidente que a criança tentou assimilar a formação destas palavras procurando evoluir um pouco mais e adaptar-se para atingir um certo equilíbrio.

– Utilização de expressões sinónimas na mesma frase

No que concerne à junção de conceitos na mesma frase tivemos oportunidade, ao longo da nossa observação dos comportamentos lexicais da Andreia, de registar a seguinte frase: “*Eu não conseguia capaz de abrir a porta*”, depois de ela ter tentado (imitando os adultos) abrir a porta de casa.

É de notar que nesta expressão também podemos salientar dois aspectos: o primeiro ligado ao domínio vocabular desta criança que conhece as expressões: “*ser capaz de*” e “*conseguir*” e que as entende como sinónimas; por outro lado parece-nos que a sua utilização reiterativa tem a ver com a tentativa de querer ser capaz de abrir a porta, mas que “ainda” não consegue. Pensamos que o verbo “conseguir” assume no léxico da criança mais força.

Encontramos no vocabulário da Andreia, uma outra expressão que nos merece alguma atenção, quer por se tratar de uma expressão que ela utiliza frequentemente, em situações diversas, quer pela originalidade da sua construção e simultânea complexidade da mesma. Há vários registos que poderíamos analisar mas optámos pelo exemplo seguinte que não foi gravado, mas que descreve bem a situação da ocorrência linguística em causa.

Na esplanada de um café, tentámos dizer-lhe que naquele local não havia pingos (café com leite), por não pretendermos dar-lho

naquele momento. Depois de pedirmos o que desejávamos, ela acrescentou para o empregado:

— “*Eu quero um pingo clarinho e morno, senão não cresço e fico **marguinha***”.

Como o empregado aceitou o seu pedido, disse-nos de imediato:

— “*Eu **não bem te disse** que também fazia pinguinho!*”

Facilmente nos é possível constatar que a Andreia, além de pedir o pingo, algo a que ela está mais ou menos habituada, pretendeu mostrar as vantagens do consumo do mesmo, pois para não ficar “*marguinha*” tem necessidade de o beber, mostrando a sua clara disponibilidade para relacionar meios e fins (Menyuk, 1987).

O erro dado na palavra “**marguinha**” é de carácter fonético de troca de posição e consequentemente leitura do “**r**” numa posição incorrecta.

No que concerne à sua advertência final: “*Eu não bem te disse...*” pensamos poder afirmar que quanto mais experiência a criança tem de determinadas vivências, mais fácil lhe é impor a sua certeza.

A Andreia já, em outras ocasiões, tinha tomado um pingo naquele mesmo lugar e daí a sua insistência: Eu bem te disse!

Eu tinha a certeza!

Eu não te disse?

Na verdade ao fazer uma única frase, ela pretendeu afirmar e questionar tudo isto, já que a nossa resposta possível era apenas uma, aquela já está implícita na sua pergunta.

Trata-se, das “tag-questions” que Brown considera não surgirem senão depois do estágio V, mas que se encontram já no Estádio I numa forma sintáctica rudimentar.

Utilização de linguagem figurada

“A Linguagem figurada faz parte quase obrigatoriamente das histórias para crianças. Isto acontece porque, de algum modo, quem narra sente ou reconhece que esse procedimento é compreendido e/ou apreciado por parte da criança”¹⁸

Concordamos plenamente com Eduardo Fonseca, quando diz que desde que a criança, apesar dos seus tenros 4 anos de idade, conheça bem o significado dos termos envolvidos na metáfora, o adulto não tem necessidade de evitar um grande número de metáforas, com o receio de não ser compreendido.

A criança, nesta idade, utiliza já algumas metáforas, obviamente simples, mas com total correcção.

No decorrer da nossa observação dos comportamentos linguísticos da nossa filha, tivemos também a oportunidade de registar a utilização de algumas metáforas.

— “*A minha banheira é um barco*”.

É óbvio que a Andreia fez aqui uma associação de formas e fê-lo porque conhece bem os vocábulos banheira e barco e seus respectivos significados e pôde a partir daqui inferir o novo significado contextual desta metáfora. Parece-nos que o sentido segundo da metáfora foi perfeitamente captado pela Andreia, tendo sido capaz de estabelecer correspondência entre traços sémicos de palavras diferentes.

Uma outra situação de utilização de metáfora ocorreu quando a Andreia, na época de muito calor, observava o seu piriquito com ternura e comentava:

“*O passarinho não tem roupa de manga curta?*”

A roupinha dele é tão quentinha, ele assim tem calor”.

É nítida a compreensão da metáfora. “As penas são a roupa dos passarinhos”, e sabendo ela que as penas são quentes, facilmente conclui que o passarinho devia ter calor.

Pareceu-nos poder concluir que a compreensão da metáfora, por parte da Andreia, tem a ver com factores de carácter sócio-cultural, pois a utilização e compreensão desta metáfora está intimamente ligada com o facto de ela usar, no Inverno, um kispó de penas e toda a gente lhe dizia: Que kispó tão quentinho!

Por outro lado, a Andreia já ouviu ler histórias em que se fala dos passarinhos cobertos de penas, identificando, assim, perfeitamente a apontada metáfora.

Mas, constatamos ainda a utilização de outras formas de linguagem figurada no decorrer da nossa observação diária dos comportamentos linguísticos da nossa filha.

Um dia, junto de uma árvore, a Andreia brincava e ia tirando algumas folhas. Decidimos alertá-la para a necessidade da não destruição das árvores, dizendo-lhe:

— “Andreia, não tires as folhinhas da árvore, porque ela fica triste”.

Respondeu-nos de imediato:

— “*Ela não tem olhos, o que é que tu pensas*”.

Atentemos em primeiro lugar na animação que foi utilizada pela Andreia. Os olhos são o símbolo e veiculam, pela sua expressão, a alegria ou a tristeza. Também a criança foi sensível a este facto considerando a impossibilidade da árvore ficar triste, já que não tinha olhos.

Por outro lado, esta transposição de sentimentos para a árvore é também importante e denota já, por parte desta criança uma certa consciência pra o facto de não dever estragar as plantas. Senão vejamos:

Com a resposta “*Ela não tem olhos*”, a criança pretende apenas dizer: “*eu posso estragar a árvore, porque ela não vê. Se ela visse... eu não a estragava...*”.

O facto da árvore não ter olhos serviu como desculpa para a sua atitude menos correcta e por si plenamente assumida.

Somos levados a tirar estas conclusões, porque na sequência da conversa e com a nossa exigência da interrupção imediata da atitude negativa da Andreia, passados alguns segundos ela diz-nos: “*Pronto, está bem, já não faço mais asneiras... só vou curar o dói-dói da árvore*”.

A Andreia é, efectivamente, uma criança que assume as “asneiras” que faz. Não é muito normal ela dizer: “Não fui eu que fiz isso”, talvez pelo facto de ser filha única e não ter outra criança, sistematicamente perto de si, para culpabilizar.

Registámos ainda uma outra situação em que a Andreia mostra compreender muito bem a linguagem figurada, assimilando mais uma vez uma outra metáfora.

Estava a mesa posta para o jantar e chamámos a Andreia:

— “Andreia, vamos jantar”.

— “*Espera um bocadinho*”.

Mas nós insistimos:

— “Vamos jantar, filha”

— “*Esperar não é chamar*”

Com este remate final no nosso diálogo, a Andreia pretendeu mostrar-nos que não estávamos a cumprir o seu desejo e até mesmo a sua “ordem” de esperar, já que continuávamos a chamá-la para a refeição. Fê-lo de uma forma que nos parece muito interessante, utilizando a comparação entre os termos “esperar” e “chamar”.

Narração de histórias

A Andreia adora ouvir e contar histórias, decidimos pedir-lhe para nos contar uma ou duas histórias, à sua escolha, gravando as suas palavras.

A sua 1ª opção foi para a história tradicional “**O CAPUCHINHO VERMELHO**”, história com que ela vibra, talvez por ter sido a primeira que toda a família lhe contou. Não se cansa de a ouvir vezes seguidas, conhece já 2 ou 3 versões e quando ela a conta funde todas as versões numa só: e contou-nos, assim, a sua história:

“*Era uma vez uma menina e a mãe disse assim:*

— *Anda cá minha linda menina. Vais levar estes bolinhos à avó. Não vás por a floresta, porque podes encontrar o lobo mau.*

E ela lá foi. Toc... toc... toc... pela floresta.

E depois o lobo perguntou-lhe:

— *Onde vais minha linda menina?*

— *Vou levar bolinhos à minha avó.*

— *Vamos ver quem chega primeiro?*

E depois toc...toc...toc... lá foi o lobo e depois truz-truz bateu à porta.

— *Quem é?*

— *Sou a tua netinha.*

Mas não era, era o lobo mau.

A avó foi-se esconder debaixo do armário.

E depois a menina perguntou:

— *O avózinha para que é que tens uns olhos tão grandes?*

— *É p´ra te ver.*

— *Ó avózinha porque é que tens umas mãos tão grandes?*

— *É p´ra t´abraçar.*

— *Ó avózinha p´ra que é que tens uma boca tão grande?*

— *É p´ra te comer e au (gesticula, imitando o lobo a querer apanhar a menina).*

Depois um dia a menina ficou muito assutada e não sei mais.

Mas depois chegou o Zé Gandão, o caçador, pum... pum... deu um tiro e foram todos comer os bolinhos da avó!”

No relato desta história a Andreia revela um conhecimento quase perfeito da história “O CAPUCHINHO VERMELHO”, que, embora sendo longa, ela consegue contar quase na sua totalidade, não utilizando apenas a memória, mas ordenando cronologicamente os factos evocados (Hotyat, 1978). As omissões existentes não impedem a compreensão da globalidade do texto. Inicia a sua narração com a forma estereotipada que ela já domina “Era uma vez”.

Utiliza sistematicamente o discurso directo, transmitindo-nos os vários diálogos existentes na história:

Mãe — Capuchinho Vermelho

Lobo — Capuchinho Vermelho

Capuchinho Vermelho — Avó.

São de salientar as expressões onomatopaicas:

toc...toc...toc

truz... truz

au

pum... pum

que a Andreia acompanha sempre com gestos, preocupando-se em ser clara e objectiva, incentivando-nos a visualizar os acontecimentos, já que o gesto está mais perto da acção do que da palavra. Desenvolve a história através do uso das expressões “depois” e “e depois”, indicando já uma relação de sucessão e de justaposição de factos e ideias, própria desta fase etária, como afirma Piaget.

A extensão da história força-a a omitir alguns passos, como já referimos, e na fase final afirma mesmo “não sei mais”. Mas, de

imediatamente, acaba por concluí-la, novamente com algumas omissões, cometendo mesmo incorrecções fonéticas, omitindo, por exemplo o r de Grandão.

A desenvoltura com que a Andreia nos contou esta história prova, mais uma vez, o seu gosto pelas histórias e a sua pré-disposição para as aprender, recontando-as, depois, em jeito de imitação.

No dia em que fizemos o registo da história do Capuchinho Vermelho, a Andreia não quis contar outra história e preferiu ir ver “A RUA SÉSAMO” na televisão.

Passados dois dias decidimos pedir-lhe que nos contasse outra história. Fê-lo com agrado – tinha dormido a sesta, tinha lanchado, estava calma e bem disposta.

Mais uma vez ela ia contar a história do Capuchinho Vermelho, dissemos-lhe que já sabíamos muito bem aquela história e que gostávamos de aprender outra. Optou então por “**O COELHO PINTOR**”, começando assim a sua narrativa:

— *“Ó mãe, tu sabes a do Coelho Pintor?”*

(Não aguardou a nossa resposta e continuou no mesmo tom, fazendo ela própria o comentário que pretendia).

Não sabes, eu digo-te como é.

Era uma vez o Pedrito e trabalhou muito durante o Inverno.

A mãe disse-lhe:

— Vai de férias Pedrito, vai fazer-te bem.

Pegou no cesto da merenda e podia partir, isto é o mesmo que ir embora, não é mamã?

A Bé e a Becas não podiam ir. Havia festa na terra a que Bé e Becas não podiam faltar.

Depois o Pedrito tentava dormir, mas não conseguia, tinha medo do escuro.

Depois apareceu um pirilampo com a sua luz acesa e queria fazer-lhe companhia durante a noite.

Depois apareceu um passarinho que tinha o peito branco e choramingava: uá...uá...uá...!

Depois uma borboleta:

—ai...ai..., olha o que um menino me fez com a sua rede de apanhar borboletas.

— Não te preocupes, já vou tratar de ti.

E depois, um dia, o Pedrito queria sonhar e no meio do bosque apareceram dois doentes. (duendes) e o Pedrito pintou-os.

Já não sei mais. O papá é que sabe.

— Ó papá, conta tu à mãe, que ela quer aprender”.

Na narração desta história, constatamos uma maior dificuldade em recontar a totalidade da mesma, quer por ser longa, quer por

se tratar de um texto que apenas lhe foi lido duas ou três vezes e com um maior grau de dificuldade.

Contou-nos sensivelmente metade da história, assumiu que não a sabia toda, pedindo ao pai para a terminar.

Também no início deste relato, a expressão estereotipada de “Era uma vez” foi utilizada, o encadeamento das ideias da história foi, mais uma vez, conseguido com o uso sistemático de “depois” e “e depois”, tentando novamente a relação de sucessão e de justaposição dos factos e não apenas uma relação temporal, tal como já acontecera na história anterior.

Ao longo da sua narração vai explicitando o significado de algumas expressões, tentando mostrar que já sabe aquilo que lhe foi ensinado quando ela nos questionou a propósito da expressão — “Pegou no cesto de merenda e podia partir”.

No primeiro contacto que teve com esta história, quando lhe foi lida ou contada por nós, a questão que ela sempre nos colocou foi a seguinte:

— *“Porque é que o Pedrito podia partir o cesto?”*

Era a 1ª vez que lhe aparecia o verbo partir num sentido diferente do único que ela conhecia. Para a Andreia partir era apenas sinónimo de destruir e daí a sua dificuldade em perceber o verbo partir neste contexto.

Explicámos-lhe que além do significado que ela conhecia, havia outro:

— “Partir é o mesmo que ir embora” e demos-lhe alguns exemplos contextualizados que ela entendeu.

Obtivemos posteriormente esta confirmação, aliada à sua vontade em querer saber sempre mais, quando nos contou a história e pretendeu mostrar-nos que já sabia o significado do verbo “partir” neste novo contexto, utilizando novamente uma “tag-question” (Roger Brown 1973), esperando apenas que a elogiássemos e confirmássemos o seu saber.

A criança aprendeu a associação **partir** — **ir embora** ou **partir é igual a ir embora**. Ainda não é claro o princípio da reversibilidade, já que também não é claro que ela tivesse aprendido que **partir** pode ser ou não igual a **ir embora**. O facto de procurar confirmação é facilitado, julgamos, pelo processo de identificação, normal entre filha e mãe e que leva a criança confiante a proceder à imitação, neste caso, de uma associação aprendida.

É claro que, provavelmente, o mecanismo da imitação não será suficiente para explicar como a Andreia acabará por diferenciar os significados do termo **partir**, que nesta fase etária nos parece extemporâneo.

Aliado a todo este processo de identificação, através da imitação, transpareceu no seu comentário uma grande dose de emotividade veiculada pelo seu sorriso como que querendo dizer-nos:

“Já sei o que tu me ensinaste!”

Tal como na primeira história também aqui a Andreia usa o discurso directo nos diálogos existentes.

O recurso às onomatopeias e a gesticulação abundante facilita-lhe a transmissão da mensagem dos diferentes interlocutores.

No final do excerto da história que nos foi contada, há a utilização da palavra “**doentes**” que não tem qualquer relação com o texto.

Como a criança não conhece ainda o termo “**duende**”, substituiu-o por um seu conhecido “**doente**” e que foneticamente é muito semelhante. E é exactamente neste momento que interrompe a sua narração, dizendo que não sabe mais.

Parece-nos poder afirmar que a criança se deve ter apercebido que a palavra “**doente**” não tinha qualquer ligação com o conteúdo da história, sobretudo porque ela já teve oportunidade de ver nas ilustrações do livro os “**duendes**”, que identificou com “**palhaços**”, pondo de lado o vocábulo “**duende**”.

A sua afectividade vem, também aqui, à superfície pedindo ajuda ao pai para terminar a história, sobretudo porque a mãe a queria saber (convém lembrar que tínhamos sido nós que lhe havíamos pedido para contar uma história), tentando assim não deixar frustrado o nosso interesse pela referida história.

E, assim, a Andreia vai fazendo a aprendizagem dos vocábulos, que não se processa isoladamente, mas integrando-se em frases cuja estrutura vai sendo cada vez mais complexa de modo a progredir no domínio da sua competência linguística.

Conclusão

O estudo que acabamos de fazer, embora incompleto, permitiu-nos uma grande sensibilização para a problemática do desenvolvimento vocabular na Infância, onde se torna fulcral a hipótese de interacção — cognição — linguagem, defendida pela corrente construtivista — cognitivista no âmbito da Psicolinguística.

E corroborando a opinião de Piaget, as crianças nesta fase etária necessitam dominar certas capacidades cognitivas para conseguir um desempenho linguístico perfeito.

A partir do instante em que a linguagem está a elaborar-se, desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento linguístico encontram-se indissociavelmente ligados.

“A objectivação destas capacidades linguísticas é uma tarefa distinta do estudo das interacções entre factores cognitivos e linguísticos no decurso do crescimento da criança. Essa é a tarefa específica do especialista da aquisição da linguagem, sendo o resto um problema do domínio da psicologia geral do desenvolvimento”¹⁹.

Piaget, desde os primórdios da sua teoria, sempre defendeu o primado do cognitivo e da subordinação da linguagem ao pensamento. Esta concepção estava já presente na sua análise do egocentrismo da linguagem infantil, que já focámos neste trabalho. Ele segue muito de perto as primeiras manifestações da imitação e do jogo simbólico.

Para Piaget, “a linguagem, enquanto sistema de signos

convencionais e por definição socializada, implica certas coordenações que não seria possível admitir na criança pequena. Esta última, portanto, no âmbito da aquisição da linguagem, não dispõe apenas de capacidades meramente linguísticas, as quais pressuporiam, nesta espera privilegiada, estruturas operatórias que está ainda longe de possuir. Aquilo de que dispõe é do suporte de uma função muito mais genérica, a função simbólica, cujo mecanismo vem simultaneamente a ser simplificado e socialmente uniformizado pelo uso dos signos colectivos constituídos pelas palavras. Mas o uso de tais significantes pressupõe que a criança os tenha aprendido: ora, ela aprende-os precisamente por imitação e após, graças a esta, se ter tornado capaz de pensamento representativo.”²⁰

É óbvio que as formas linguísticas de que a criança se serve, adquiridas por imitação, não garantem que ela domine as operações que uma análise formal lhes faria corresponder.

Assim, parece-nos que em conjunto, pais e educadores de infância, podem e devem ter uma grande preocupação em conhecer e acompanhar todo o desenvolvimento intelectual, afectivo, social e linguístico da **CRIANÇA!**

Bibliografia

- AIMARD, Paule (1984) *L'enfant et la magie du langage*, Ed. Robert Laffont, Paris.
- BEE, Helen, (1984) *A Criança em Desenvolvimento*, Ed. Harbra, S. Paulo.
- BERGERON, M. et al, (1982) *O Desenvolvimento Psicológico da criança*, Publ. D. Quixote, Lisboa.
- BREDART, S, RONDAL, Y. A., (s/d) *L'analyse du langage chez l'enfant*, Ed. Pierre Mordage, Bruxelles.
- BROWN, Roger, (1973) *A first language*, UNIVERSITY Press, Cambridge.
- CHOMSKY, Noam, (1977) *Linguagem e Pensamento*, Vozes Lda, Petrópolis.
- FONSECA, Eduardo, (1989) *A Compreensão da linguagem figurada pela criança*, in *O Ensino – Aprendizagem do Português, Teorias e Práticas*, Universidade do Minho, Maio.
- FONSECA, F. I, FONSECA, J (1977), *Pragmática Linguística e ensino do Português*, Livraria Almedina, Coimbra.

- GESELL, Arnold, (s/d) *A Criança dos 0 aos 5 anos*, Publicações Dom Quixote, Lisboa.
- HOTYAT, F. (1978) *Psicologia da Criança e do Adolescente*, Livraria Almedina, Coimbra.
- KLAUSMEIER, Herbert Y. (1977) *Manual de Psicologia Educacional - Aprendizagem e Capacidades Humanas*, Ed. Harbra, S. Paulo.
- LENTIN, Lawrence, (1972) *Apprendre à parler! Où, Quand? Comment?* Les Editions E.S.F., Paris.
- LURIA & YUDOVICH, (1985) *Linguagem e Desenvolvimento Intelectual na criança*, Ed. Artes Médicas, Porto Alegre.
- MUSSEN, Paul Henry et al, (s/d) *Linguagem e Desenvolvimento cognitivo*, Ed. Harbra, S. Paulo.
- PIAGET, Jean, (1980) *Psicologia e Pedagogia*, Forense Universitária, Lda, Rio de Janeiro.
- PIAGET, Jean, (1986) *A linguagem e o pensamento da criança*, Ed. Martins Fontes, S. Paulo.
- POROT, Didier (1979) *Distúrbios da linguagem*, Zahar Editores, Rio de Janeiro.
- REBELO, Dulce, (1981) *A Aquisição do vocabulário e seus factores psicolinguísticos*, Instituto Gulbenkian de Ciências, Centro de Investigação Pedagógica, Lisboa.
- RICHELLE, Marc, (1976), *A Aquisição da linguagem*, Socicultur, Lisboa.
- SEARLE, John R, (1984) *Os Actos de Fala*, Livraria Almedina, Coimbra.
- SEQUEIRA, Maria de Fátima, (1988) *Processo de Construção da Leitura*, in Revista Portuguesa de Educação, n.º 2.
- SIMÕES, Maria das Dores Formosinho, (1990) *Comunicação entre crianças*, Coimbra Editora, Lda, Coimbra.
- TITONE, Renzo, (1979) *Psycholinguistique appliquée*, Ed. Payot, Paris.
- VYGOTSKY, L.S., (1987) *Pensamento e Linguagem*, Ed. Martins Fontes, S. Paulo.

Notas

- 1) Cf. Maria das Dores Formosinho Simões, (1990) *Comunicação entre crianças*, Coimbra Editora, Lda, p. 264-265.
- 2) Cf. L. S. Vygotsky, (1987) *Pensamento e Linguagem*, Liv. Martins Fontes, S. Paulo, S. Paulo, p. 14.
- 3) Piaget considera a linguagem socializada como uma informação adaptada, que existe uma realpreocupação de troca, em que a criança procura saber a opinião do interlocutor.
- 4) Cf Luria & Yudovich, (1985) *Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança*, Artes Médicas, Porto Alegre, pág. 18.
- 5) Referimo-nos ao Modelo Inatista, em que os linguistas Noam Chomsky (1965) e David McNeill (1970) defendem que as crianças têm um *dispositivo de aprendizagem da linguagem* (L.A.D) já pré-programado. McNeill argumenta que os conceitos linguísticos básicos são inatos ou amadurecem durante o primeiro ano de vida, isto é, o cérebro das crianças pode ser “programado” para aprender a linguagem da mesma forma como o recém-nascido pode ser “programado” para observar os contornos das coisas.
- 6) Cf. L. S. Vygotsky, (1987) *Pensamento e Linguagem*, Ed. Martins Fontes, São Paulo, p. 37.
- 7) Cf. L. S. Vygotsky, (1987) *Pensamento e Linguagem*, Ed. cit, p. 37.
- 8) Utilizamos a palavra “bébé” como sinónimo de boneco, substituição que é frequente nas crianças.
- 9) As crianças, nesta idade, não utilizam preposições, conjunções, advérbios, artigos e verbos auxiliares.

- 10) Segundo Piaget, “conservação de quantidade é a capacidade de compreender que o volume de um objecto não se modifica quando se altera a sua forma”. Uma bola de plasticina tem o mesmo peso quer esteja em forma de bola ou em forma de salsicha, mas uma criança na fase pré-operatória dirá que é maior a plasticina que tem a forma de uma salsicha. Uma outra experiência, neste campo, levada a cabo por Piaget foi a da conservação de líquido. Uma criança de 4 anos é colocada diante de dois frascos idênticos, baixos e largos, contendo quantidades iguais de líquido e ela declara que eles contêm a mesma quantidade. Mas, na presença da mesma criança, o líquido de um dos frascos é colocado num outro alto e fino. Rapidamente, esta criança afirma que o frasco alto e fino contém mais líquido.
- 11) Cf. J.A. Rondal, (s/d) *L’analyse du langage chez l’enfant*, Ed. Pierre Mardaga, Bruxelles, p. 44.
- 12) Cf. Maria de Fátima Sequeira (1988) *Processo de Construção da Leitura*, in Revista Portuguesa de Educação, nº 2, p. 73-79.
- 13) Cf. F. Hotyat, (1978) *Psicologia da criança e do adolescente*, Livraria Almedina, Coimbra, Pág. 86.
- 14) Cf. Hotyat, (1978) *Psicologia da criança e do adolescente*, ed. cit, p 87-88.
- 15) Cf. Hotyat, (1978) *Psicologia da criança e do adolescente*, ed. cit, p 90.
Muitas daquelas noções de espaço são, por parte da criança, designações impregnadas de traços pueris do pensamento. Por exemplo, poucas crianças até aos 6 ou 8 anos, conseguem estabelecer relações correctas entre as localidades, as províncias e o país. Dos lugares aonde já tenha ido, a criança apenas retém aspectos ligados aos seus interesses.
- 16) Cf. Hotyat, (1978) *Psicologia da Criança e do Adolescente*, ed. cit, p. 72.
- 17) Cf. Roger Brown, (1973) *A First Language*, Harvard University Press, p. 58.
- 18) Cf. Eduardo Fonseca, (1989) *A compreensão da linguagem figurada pela criança*, in “O ensino Aprendizagem do Português, Teoria e Práticas”, Centro de Estudos Educacionais e Desenvolvimento Comunitário, Universidade do Minho, Maio, p. 77.
- 19) Cf. Marc Richelle (1976), *A aquisição da linguagem*, Socicultur, Lisboa, p. 155.
- 20) Cf. Marc Richelle (1976), *A aquisição da linguagem*, ed. cit, p. 163.

Títulos publicados:

- 1 • **A agricultura nos distritos de Bragança e Vila Real**
Francisco José Terroso Cepeda – 1985
- 2 • **Política económica francesa**
Francisco José Terroso Cepeda – 1985
- 3 • **A educação e o ensino no 1º quartel do século XX**
José Rodrigues Monteiro e Maria Helena Lopes Fernandes
– 1985
- 4 • **Trás-os-Montes nos finais do século XVIII: alguns aspectos económico-sociais**
José Manuel Amado Mendes – 1985
- 5 • **O pensamento económico de Lord Keynes**
Francisco José Terroso Cepeda – 1986
- 6 • **O conceito de educação na obra do Abade de Baçal**
José Rodrigues Monteiro – 1986
- 7 • **Temas diversos – economia e desenvolvimento regional**
Joaquim Lima Pereira – 1987
- 8 • **Estudo de melhoramento do prado de aveia**
Tjarda de Koe – 1988
- 9 • **Flora e vegetação da bacia superior do rio Sabor no Parque Natural de Montesinho**
Tjarda de Koe – 1988
- 10 • **Estudo do apuramento e enriquecimento de um pré-concentrado de estanho tungsténio**
Arnaldo Manuel da Silva Lopes dos Santos – 1988
- 11 • **Sondas de neutrões e de raios Gama**
Tomás d'Aquino Freitas Rosa de Figueiredo – 1988
- 12 • **A descontinuidade entre a escrita e a oralidade na aprendizagem**
Raul Iturra – 1989
- 13 • **Absorção química em borbulhadores gás-líquido**
João Alberto Sobrinho Teixeira – 1990

-
- 14 · **Financiamento do ensino superior no Brasil – reflexões sobre fontes alternativas de recursos**
Victor Meyer Jr. – 1991
 - 15 · **Liberalidade régia em Portugal nos finais da idade média**
Vitor Fernando Silva Simões Alves – 1991
 - 16 · **Educação e loucura**
José Manuel Rodrigues Alves – 1991
 - 17 · **Emigrantes regressados e desenvolvimento no Nordeste Interior Português**
Francisco José Terroso Cepeda – 1991
 - 18 · **Dispersão em escoamento gás-líquido**
João Alberto Sobrinho Teixeira – 1991
 - 19 · **O regime térmico de um luvissole na Quinta de Santa Apolónia**
Tomás d'Aquino F. R. de Figueiredo - 1993
 - 20 · **Conferências em nutrição animal**
Carlos Alberto Sequeira - 1993
 - 21 · **Bref aperçu de l'histoire de France – des origines à la fin du II^e empire**
João Sérgio de Pina Carvalho Sousa – 1994
 - 22 · **Preparação, realização e análise / avaliação do ensino em Educação Física no Primeiro Ciclo do Ensino Básico**
João do Nascimento Quina – 1994
 - 23 · **A pragmática narrativa e o confronto de estéticas em *Contos de Eça de Queirós***
Henriqueta Maria de Almeida Gonçalves – 1994
 - 24 · **“Jesus” de Miguel Torga: análise e proposta didáctica**
Maria da Assunção Fernandes Morais Monteiro – 1994
 - 25 · **Caracterização e classificação etnológica dos ovinos churros portugueses**
Alfredo Jorge Costa Teixeira – 1994
 - 26 · **Hidrogeologia de dois importantes aquíferos (Cova de Lua, Sabariz) do maciço polimetamórfico de Bragança**
Luís Filipe Pires Fernandes – 1996

-
- 27 · **Micorrização in vitro de plantas micropropagadas de castanheiro (*Castanea sativa* Mill)**
Anabela Martins – 1997
- 28 · **Emigração portuguesa: um fenómeno estrutural**
Francisco José Terroso Cepeda – 1995
- 29 · **Lameiros de Trás-os-Montes: perspectivas de futuro para estas pastagens de montanha**
Jaime Maldonado Pires; Pedro Aguiar Pinto; Nuno Tavares Moreira – 1994
- 30 · **A satisfação / insatisfação docente**
Francisco Cordeiro Alves – 1994
- 31 · **O subsistema pecuário de bovinicultura na área do Parque Natural de Montesinho**
Jaime Maldonado Pires; Nuno Tavares Moreira – 1995
- 32 · **A terra e a mudança – reprodução social e património fundiário na Terra Fria Transmontana**
Orlando Afonso Rodrigues – 1998
- 33 · **Desenvolvimento motor: indicadores bioculturais e somáticos do rendimento motor de crianças de 5/6 anos**
Vítor Pires Lopes – 1998
- 34 · **Estudo da influência do conhecimento prévio de alunos portugueses na compreensão de um texto em língua inglesa**
Francisco Mário da Rocha – 1998
- 35 · **La crise de Mai 68 en France**
João Sérgio de Pina Carvalho Sousa – 1999
- 36 · **Linguagem, psicanálise e educação: uma perspectiva à luz da teoria lacaniana**
José Manuel Rodrigues Alves
- 37 · **Contributos para um estudo das funções da tecnologia vídeo no ensino**
Francisco Cordeiro Alves – 1998
- 38 · **Sistemas agrários e melhoramento dos bovinos de raça Mirandesa**
Fernando Jorge Ruivo de Sousa – 1998

-
- 39 · **Enclaves de clima Cfs no Alto Portugal – a difusa transição entre a Ibéria Húmida e a Ibéria Seca**
Ário Lobo Azevedo; Dionísio Afonso Gonçalves; Rui Manuel Almeida Machado – 1995
- 40 · **Desenvolvimento agrário na Terra Fria – condicionantes e perspectivas**
Duarte Rodrigues Pires – 1998
- 41 · **A construção do planalto transmontano – Baçal, uma aldeia do planalto**
Luísa Genésio – 1999
- 42 · **Antologia epistolográfica de autores dos sécs. XIX-XX**
Lurdes Cameirão – 1999
- 43 · **Teixeira de Pascoaes e o projecto cultural da “Renascença Portuguesa”**
Lurdes Cameirão – 2000
- 44 · **Descargas atmosféricas – sistemas de protecção**
Joaquim Tavares da Silva
- 45 · **Redes de terra – princípios de concepção e de realização**
Joaquim Tavares da Silva
- 46 · **O sistema tradicional de exploração de ovinos em Bragança**
Carlos Barbosa – 2000
- 47 · **Eficiência de utilização do azoto pelas plantas**
Manuel Ângelo Rodrigues, João Filipe Coutinho – 2000
- 48 · **Elementos de física e mecânica aplicada**
João Alberto Sobrinho Teixeira
- 49 · **A Escola Preparatória Portuguesa – Uma abordagem organizacional**
Henrique da Costa Ferreira
- 50 · **Agro-ecological characterization of N. E. Portugal with special reference to potato cropping**
T. C. Ferreira, M. K. V. Carr, D. A. Gonçalves – 1996
- 51 · **A participação dos professores na direcção da Escola Secundária, entre 1926 e 1986**
Henrique da Costa Ferreira

-
- 52 - **A evolução da Escola Preparatória – o conceito e componentes curriculares**
Henrique da Costa Ferreira
- 53 - **O Homem e a biodiversidade (ontem, hoje... amanhã)**
António Réffega – 1997
- 54 - **Conservação, uso sustentável do solo e agricultura tropical**
António Réffega – 1997
- 55 - **A teoria piagetiana da equilibração e as suas consequências educacionais**
Henrique da Costa Ferreira
- 56 - **Resíduos com interesse agrícola - Evolução de parâmetros de compostagem**
Luís Manuel da Cunha Santos – 2001
- 57 - **A dimensão preocupacional dos professores**
Francisco dos Anjos Cordeiro Alves – 2001
- 58 - **Análise não-linear do comportamento termo-mecânico de componentes em aço sujeitas ao fogo**
Elza M. M. Fonseca e Paulo M. M. Vila Real – 2002
- 59 - **Futebol - referências sobre a organização do jogo**
João do Nascimento Quina – 2001
- 60 - **Processos de cozedura em cerâmica**
Helena Canotilho – 2002
- 61 - **Labirintos da escrita/labirintos da natureza em "As Terras do Risco" de Agustina de Bessa-Luís**
Helena Genésio – 2002
- 62 - **A construção da escola inclusiva - um estudo sobre a escola em Bragança**
Maria da Conceição Ferreira – 2002
- 63 - **Atlas das aves nidificantes da Serra da Nogueira**
Domingos Patacho – 2002
- 64 - **Dialecto rionorês... contributo para o seu estudo**
Dina Rodrigues Macias – 2002

**65 · A aquisição e o desenvolvimento vocabular na criança
de quatro anos**

Dina Rodrigues Macias – 2002