

# Alfabetização como resultado do desenvolvimento da linguagem e seu impacto sobre o desenvolvimento psicossocial e emocional da criança

**Bruce Tomblin, PhD**

University of Iowa, EUA

Janeiro 2010, 2e éd.

## **Introdução**

Uma das realizações mais notáveis dos anos pré-escolares é o desenvolvimento da fala e da linguagem, que ocorre sem esforço na criança. No que se refere ao desenvolvimento da linguagem falada, os anos pré-escolares representam o período de aprendizagem de um idioma. Quando as crianças ingressam na escola, espera-se que utilizem as habilidades de linguagem recentemente desenvolvidas como ferramentas para a aprendizagem e, cada vez mais, para a negociação social. O importante papel da comunicação falada e escrita na vida de crianças em idade escolar sugere que diferenças individuais nessas habilidades podem implicar riscos para o

desenvolvimento de competências acadêmicas e psicossociais mais amplas.

## **Do que se trata**

A competência em linguagem falada envolve diversos sistemas. A criança precisa dominar um sistema de representação do significado das coisas de seu mundo. Precisa também adquirir familiaridade com as formas da língua, desde a estrutura sonora das palavras até a estrutura gramatical das frases. Além disso, esse conhecimento precisa ser combinado com sua competência social. O domínio dessas habilidades, que ocorre durante os anos pré-escolares, permitirá que a criança funcione como ouvinte e falante bem-sucedido em muitos contextos de comunicação. Grande parte dessa aprendizagem se dá sem instrução formal, e o que é aprendido é basicamente de natureza tácita. Na educação infantil, as crianças começam a desenvolver uma consciência sobre alguns desses conhecimentos. Fazem com que as palavras rimem e podem manipular partes das palavras – por exemplo, separando “bebê” em duas sílabas, /be/ e /bê/. Essa capacidade de pensar sobre as propriedades das palavras é denominada consciência fonológica. Há uma literatura substancial mostrando que o desenvolvimento inicial da leitura em idiomas alfabéticos, como o inglês, depende da integridade das capacidades de processamento fonológico.<sup>1</sup>

Aprender a ler também requer diversas habilidades. É comum distinguir dois aspectos principais da leitura: o reconhecimento de palavras e a compreensão da leitura. O reconhecimento de palavras consiste em saber como uma palavra é pronunciada. Bons leitores fazem isso utilizando múltiplas pistas, mas principalmente são capazes de utilizar as convenções relativas à relação entre sequências de letras e suas pronúncias (decodificação). As capacidades de processamento fonológico parecem desempenhar um papel importante no desenvolvimento desse conhecimento e da habilidade do indivíduo de reconhecer palavras. No entanto, decodificar palavras impressas não é suficiente para a competência em leitura. O leitor precisa ser capaz também de interpretar os significados do texto impresso, de uma forma muito semelhante àquela pela qual enunciados são interpretados quando são ouvidos. As habilidades envolvidas neste ato de compreender a leitura são muito semelhantes ou iguais àsquelas utilizadas na compreensão auditiva.

## **Problemas**

A criança pode ingressar na escola com pobres habilidades para escutar, falar ou processar informações sobre as representações mentais dos fonemas. Diz-se que crianças que têm pouca

habilidade para escutar e falar apresentam distúrbio de linguagem (DL), e a maioria delas tem também pobres habilidades de processamento fonológico. As estimativas atuais são de que cerca de 12% das crianças que ingressam na escola nos Estados Unidos e no Canadá têm DL.<sup>2,3</sup> Há outras crianças que são ouvintes e falantes suficientemente competentes para serem consideradas normais neste aspecto, mas cujos desempenhos em processamento fonológico são precários. Ao ingressar na escola, essas crianças podem ser consideradas de risco para transtorno de leitura. O transtorno de leitura é usualmente definido como pobre desempenho em leitura que ocorre após oportunidades suficientes para aprender a ler. Assim, frequentemente o transtorno de leitura é diagnosticado depois de dois ou três anos de instrução em leitura. As estimativas de prevalência de transtorno de leitura entre crianças de idade escolar variam tipicamente entre 10% e 18%.<sup>4,5</sup> Constatou-se ainda que problemas comportamentais, como o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), e problemas de internalização, como timidez e ansiedade, são comuns entre crianças com transtorno de leitura e também entre crianças com DL.<sup>6</sup>

### **Contexto de pesquisa**

As relações entre o desenvolvimento da linguagem falada, o desenvolvimento da leitura e o desenvolvimento social têm sido exploradas por diversos pesquisadores, em um esforço para determinar até que ponto esses problemas estão associados entre si e quais são as bases dessas associações.

### **Questões-chave de pesquisa**

As questões mais proeminentes de pesquisa têm se referido a quais aspectos do *status* inicial da linguagem são preditivos de problemas posteriores de leitura e de comportamento, e quais podem ser as bases dessas relações. Especificamente, duas hipóteses destacam-se na literatura. Uma delas é que as associações entre linguagem falada e resultados posteriores são casuais. Alternativamente, a associação entre linguagem e problemas de leitura e problemas comportamentais pode estar baseada em uma condição subjacente compartilhada, como atraso no desenvolvimento neuromaturacional que resulta em pobres realizações nas duas áreas.

### **Resultados de pesquisas recentes**

Diversos pesquisadores examinaram as consequências psicossociais e de leitura de crianças com DL nos primeiros anos de escola. Diversos estudos relataram desempenho inferior em leitura e taxas mais altas de distúrbios de leitura em crianças com DL.<sup>7-12</sup> A prevalência de distúrbios de

leitura em crianças com DL variou de 25% a 90% nesses estudos.<sup>11</sup> Ficou demonstrado que a relação entre distúrbios de leitura e DL nessas crianças pode ser atribuída às limitações que elas apresentam tanto na capacidade de compreender a linguagem quanto em sua consciência fonológica.<sup>13,14</sup> Os déficits de percepção fonológica colocam as crianças em risco de dificuldades para desenvolverem habilidades de decodificação, e os problemas de compreensão geram riscos de problemas de compreensão da leitura.

Diversos estudos evidenciaram taxas elevadas de problemas comportamentais em crianças com distúrbio de linguagem<sup>2,15-20</sup> O problema comportamental mais comumente relatado nesses estudos foi o TDAH; entretanto, problemas de internalização, como o transtorno de ansiedade, também foram relatados. Algumas pesquisas mostraram que esses problemas comportamentais parecem variar com o contexto em que a criança é observada e, em geral, são mais relatados por professores do que por pais.<sup>21</sup> Isto tem sido interpretado como evidência de que esses problemas comportamentais emergem mais na situação de sala de aula do que em casa e, portanto, são reações ao estresse da sala de aula. Maior sustentação para esse ponto de vista encontra-se em dados que mostram que o excesso de problemas comportamentais em crianças com distúrbios de leitura e/ou distúrbios de linguagem é observado nas crianças que apresentam ambas as condições.<sup>6</sup> Dessa forma, esses estudos apoiam a noção de que, associado ao distúrbio de linguagem, o distúrbio de leitura faz com que a criança enfrente fracassos excessivos, particularmente na sala de aula, o que, por sua vez, resulta em problemas comportamentais reativos. Entretanto, essas conclusões não explicam por que os problemas comportamentais parecem ser relatados em crianças de pré-escola com distúrbios de linguagem.<sup>22</sup> Esses resultados podem servir de base para a argumentação sobre um fator subjacente, como o atraso neurodesenvolvimental, que contribuiria para todas essas condições.

## **Conclusões**

De maneira geral, a literatura sustenta a existência de uma forte relação entre habilidades de linguagem falada e os subsequentes desenvolvimentos de habilidades de leitura e de comportamento. Essa evidência provém principalmente de pesquisas com crianças que têm distúrbio de linguagem à época de ingressarem na escola. Normalmente, considera-se que a base da relação entre a linguagem oral e o posterior desenvolvimento em leitura é de natureza causal, sendo as habilidades de linguagem falada, precursoras fundamentais da leitura bem-sucedida. Essa influência da linguagem sobre a leitura envolve, primariamente, dois aspectos de habilidade de linguagem – o processamento fonológico e a compreensão auditiva. Crianças que apresentam

limitações em processar informação fonológica correm risco de problemas precoces de decodificação, que podem, depois, resultar em problemas de compreensão da leitura. Crianças com problemas de compreensão auditiva correm risco de apresentar problemas de compreensão da leitura, ainda que consigam decodificar palavras. O perfil comum da criança com distúrbio de linguagem é que os dois aspectos da linguagem estão comprometidos e, portanto, os problemas de leitura resultantes englobam os dois aspectos da leitura (decodificação e compreensão). A base da relação entre a linguagem oral e problemas comportamentais posteriores é menos clara. Problemas comportamentais podem emergir das exigências de comunicação falada e escrita em sala de aula. Assim, o insucesso na comunicação funciona como estressor, e os problemas comportamentais são respostas mal-adaptativas a esse estressor. Alternativamente, os distúrbios de linguagem oral e escrita podem ter a mesma etiologia subjacente que os problemas comportamentais.

## **Implicações**

Há evidências convincentes de que uma base sólida de competência em linguagem oral é importante para a realização bem-sucedida de competências acadêmicas e sociais. Crianças que têm pobres habilidades de linguagem e que, portanto, correm risco de enfrentar problemas psicossociais e de leitura podem ser identificadas de maneira eficiente ao ingressar na escola. Existem intervenções disponíveis para a promoção da ampliação do repertório linguístico e, em particular, há muitos programas planejados para o desenvolvimento de habilidades de processamento fonológico. A compreensão auditiva da linguagem oral também pode ser melhorada nos primeiros anos de escola. Esses métodos estão centrados no fortalecimento de habilidades de linguagem. Além disso, os esforços de intervenção precisam considerar abordagens que ofereçam a essas crianças ambientes educacionais adaptados e que lhes garantam apoio, de forma a reduzir os estressores potenciais que resultam em comportamentos mal-adaptativos. No futuro, também serão necessários esforços de pesquisa que focalizem os mecanismos particulares que produzem esse complexo de problemas comportamentais e de linguagem oral e escrita. Seriam particularmente relevantes estudos baseados na sala de aula sobre as formas pelas quais as crianças respondem a exigências e insucessos de comunicação.

## **Referências**

1. Snow CE, Burns MS, Griffin P, eds. *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press; 1998.
2. Beitchman JH, Nair R, Clegg M, Patel PG, Ferguson B, Pressman E, Smith A. Prevalence of speech and language disorders in 5-year-old kindergarten children in the Ottawa-Carleton region. *Journal of Speech and Hearing Disorders* 1986;51(2):98-

110.

3. Tomblin JB, Records NL, Buckwalter P, Zhang X, Smith E, O'Brien M. Prevalence of specific language impairment in kindergarten children. *Journal of Speech Language and Hearing Research* 1997;40(6):1245-1260.
4. Shaywitz SE, Shaywitz BA. Unlocking learning disabilities: The neurological basis. In: Cramer SC, Ellis W, eds. *Learning disabilities: Lifelong issues*. Baltimore, Md: P.H. Brooks Publishing; 1996:255-260.
5. Commission on Emotional and Learning Disorders in Children. *One million children: A national study of Canadian children with emotional and learning disorders*. Toronto, Ontario: Leonard Crainford; 1970.
6. Tomblin JB, Zhang X, Buckwalter P, Catts H. The association of reading disability, behavioral disorders, and language impairment among second-grade children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* 2000;41(4):473-482.
7. Aram DM, Ekelman BL, Nation JE. Preschoolers with language disorders: 10 years later. *Journal of Speech and Hearing Research* 1984;27(2):232-244.
8. Bishop DV, Adams C. A prospective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorders and reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* 1990;31(7):1027-1050.
9. Catts HW. The relationship between speech-language impairments and reading disabilities. *Journal of Speech & Hearing Research* 1993;36(5):948-958.
10. Silva PA, Williams S, McGee R. A longitudinal study of children with developmental language delay at age 3: Later intelligence, reading and behavior problems. *Developmental Medicine and Child Neurology* 1987;29(5):630-640.
11. Stark RE, Bernstein LE, Condino R, Bender M, Tallal P, Catts H. 4-year follow-up-study of language impaired children. *Annals of Dyslexia* 1984;34:49-68.
12. Stark RE, Tallal P. *Language, speech, and reading disorders in children: neuropsychological studies*. Boston, Mass: Little, Brown and Co.; 1988.
13. Catts HW, Fey ME, Zhang XY, Tomblin JB. Estimating the risk of future reading difficulties in kindergarten children: A research-based model and its clinical implementation. *Language Speech and Hearing Services in Schools* 2001;32(1):38-50.
14. Catts HW, Fey ME, Zhang X, Tomblin JB. Language basis of reading and reading disabilities: Evidence from a longitudinal investigation. *Scientific Studies of Reading* 1999;3(4):331-362.
15. Beitchman JH, Hood J, Inglis A. Psychiatric risk in children with speech and language disorders. *Journal of Abnormal Child Psychology* 1990;18(3):283-296.
16. Beitchman JH, Hood J, Rochon J, Peterson M. Empirical classification of speech/language impairment in children: II. Behavioral characteristics. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 1989;28(1):118-123.
17. Beitchman JH, Tuckett M, Bath S. Language delay and hyperactivity in preschoolers: Evidence for a distinct subgroup of hyperactives. *Canadian Journal of Psychiatry* 1987;32(8):683-687.
18. Beitchman JH, Brownlie EB, Wilson B. Linguistic impairment and psychiatric disorder: pathways to outcome. In: Beitchman JH, Cohen NJ, Konstantareas M, Tannock R, eds. *Language, learning, and behavior disorders: Developmental, biological, and clinical perspectives*. New York, NY: Cambridge University Press; 1996:493-514.
19. Stevenson J, Richman N, Graham PJ. Behaviour problems and language abilities at three years and behavioural deviance at eight years. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* 1985;26(2):215-230.
20. Benasich AA, Curtiss S, Tallal P. Language, learning, and behavioral disturbances in childhood: A longitudinal perspective. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 1993;32(3):585-594.
21. Redmond SM, Rice ML. The socioemotional behaviors of children with SLI: Social adaptation or social deviance? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 1998;41(3):688-689.

22. Beitchman JH, Nair R, Clegg M, Ferguson B, Patel PG. Prevalence of psychiatric disorders in children with speech and language disorders. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry* 1986; 25(4):528-535.