





Pim Pam Clum

Programa de Promoção de Competências de Linguagem

TEXTOS: © Tiago Rodrigues | © Catarina Mangas

REVISÃO: Paula Cristina Ferreira

DESIGN LOGÓTIPO: fredericomartins.pt

COMPOSIÇÕES MUSICAIS: © Tiago Rodrigues

VOZ: Mariana Baltazar

GUITARRA: Pedro Ferreira

PICTOGRAMAS: [www.arasaac.org](http://www.arasaac.org)

IMAGENS: Pixbay | PXhere | Tiago Rodrigues | Catarina Mangas

COORDENAÇÃO DA EDIÇÃO: © Alfarroba

DESIGN: Alfarroba

IMPRESSÃO E ACABAMENTO: Diário do Minho

ISBN: 978-989-9068-06-3

DEPÓSITO LEGAL: 483 720/21

DATA DA EDIÇÃO: Maio de 2021

### uma edição da Alfarroba

Largo São João n.º 16 A, 1.º

2890-028 Alcochete | telefone: 210 998 223

e-mail: [geral@alfarroba.com.pt](mailto:geral@alfarroba.com.pt)



[www.alfarroba.com.pt](http://www.alfarroba.com.pt)



## Preâmbulo

A obra *Pim Pam Clum – Programa de Promoção de Competências de Linguagem* foi cuidadosamente desenvolvida de acordo com a Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) promovendo, desta forma, a Formação Pessoal e Social, a Expressão e Comunicação e o Conhecimento do Mundo.

Os autores do programa, com formação especializada nas áreas das Ciências da Educação e da Terapia da Fala, apresentam um enquadramento conceptual atualizado, que integra o conhecimento científico destas duas áreas.

O Programa constitui, assim, uma ferramenta essencial para o trabalho colaborativo entre terapeutas da fala e educadores de infância na Educação Pré-Escolar, junto de crianças com desenvolvimento típico e de crianças em risco de apresentarem dificuldades linguísticas. É, por isso, um recurso pedagógico fundamental e útil a considerar na prevenção de perturbações da linguagem, podendo ser implementado em contexto de Intervenção Precoce.

Os autores consideram diversos fatores que têm sido apontados como preditores do sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita (por exemplo, o vocabulário, o conhecimento de letras, a consciência fonológica e a consciência morfossintática).

Este material de estimulação encontra-se organizado em 10 sessões temáticas (cada uma com três atividades), onde são descritos os objetivos específicos inerentes a cada uma. São também apresentadas as estratégias promotoras do desenvolvimento das diferentes competências, bem como os respetivos procedimentos a adotar. O Programa disponibiliza ainda um conjunto de recursos (ilustrações, pictogramas) e sugestões de materiais (fantoques, miniaturas para o jogo simbólico) que possibilitam a implementação imediata do mesmo, permitindo o desenvolvimento de um conjunto de competências essenciais através de atividades lúdicas.

Este Programa contempla ainda a relação entre a música e a linguagem, uma vez que estas áreas ativam mecanismos neuronais comuns.

Sendo conhecida a influência da música no desenvolvimento linguístico, considera-se uma grande mais-valia a inclusão da componente musical neste Programa.

Sabendo que o contexto de jardim-de-infância é um local privilegiado para a promoção de competências linguísticas, esta obra constitui um recurso essencial para os profissionais que trabalham com crianças em idade pré-escolar.

Deve também salientar-se que o Programa foi previamente validado, no âmbito de uma dissertação do Mestrado em Comunicação Acessível, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Instituto Politécnico de Leiria, o que se traduz numa vantagem adicional do ponto de vista metodológico. Numa primeira fase, foi realizada a validação de conteúdo do Programa com um painel de peritos. Posteriormente, foi conduzido um estudo que permitiu analisar os efeitos da implementação do Programa a um grupo de crianças com desenvolvimento típico e que frequentavam os dois últimos anos da Educação Pré-Escolar.

Em síntese, o Programa de Promoção de Competências de Linguagem é uma ferramenta útil e validada que possibilita a estimulação da linguagem e da literacia no contexto das medidas universais, prestadas a todas as crianças, visando a prevenção de perturbações e do insucesso escolar.

**Prof. Doutora Marisa Lousada**

## Contextualização

A Linguagem é uma faculdade humana que permite a comunicação com diversos interlocutores. Surge precocemente e desenvolve-se, de uma forma exponencial, nos primeiros anos de vida. Para tal, é importante que o meio envolvente seja estimulante e permita a troca de experiências com os demais interlocutores.

Antes da entrada para o 1.º Ciclo do Ensino Básico é esperado que as crianças possuam determinados níveis de conhecimento, que permitam a progressão nas aprendizagens escolares sendo, portanto, a idade pré-escolar um marco no desenvolvimento infantil, não só para a estimulação, mas também para a identificação de comportamentos desviantes. Com o intuito de evitar complicações futuras, cabe aos profissionais que lidam com estas crianças referenciar e prevenir as perturbações da linguagem.

Em Portugal, não existem muitas referências relativas a ações de prevenção de perturbações da linguagem para a população infantil, nem se verifica uma política de intervenção generalizada nesta área, embora se reconheça que a aplicação de um programa estruturado pode promover as competências das crianças, sendo uma ótima estratégia de Intervenção Precoce em contexto pré-escolar (Haley *et al.*, 2016). Uma abordagem precoce favorece o desenvolvimento da literacia. Através da realização de atividades de conversação sobre conceitos, da associação entre grafema-fonema e da relação entre a escrita e a leitura de histórias (Girolametto, Weitzman & Greenberg, 2012).

Neste sentido, foi desenvolvido um trabalho de investigação no âmbito da dissertação do Mestrado em Comunicação Acessível (Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Politécnico de Leiria), em que foi construído, aplicado e validado um Programa que teve o propósito de estimular as competências de linguagem de crianças que se encontram a frequentar os dois últimos anos da Educação Pré-Escolar. Este instrumento teve em conta as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva *et al.*, 2016), seguindo linhas de

base bibliográficas de referência nas áreas da educação e saúde.

O livro apresenta detalhadamente o Programa de Promoção de Competências de Linguagem (PPCL), destinado a crianças com 5-6 anos de idade, incluindo diversos materiais manipuláveis. Este instrumento de intervenção pedagógica/clínica fica, assim, ao dispor de educadores de infância, terapeutas da fala, psicólogos e outros profissionais que trabalhem a nível da intervenção precoce na Educação Pré-Escolar, que pretendam contribuir para a melhoria da literacia oral e escrita das crianças e para a prevenção de eventuais perturbações de linguagem.

## I. Enquadramento Teórico

### 1. Desenvolvimento Infantil da Comunicação e Linguagem

O termo *Desenvolvimento Infantil* (DI) é complexo, na medida em que, logo desde os primeiros anos de vida, o indivíduo desenvolve capacidades e funções físicas, cognitivas e psicossociais, que se vão complexificando e expandindo (Oliveira, Costa, Rebolledo, Pimenta & Lemos, 2012a; Skarżyński & Piotrowska, 2012; Zeppone, Volpon & Ciampo, 2012; Souza & Veríssimo, 2015). Nas últimas décadas, foram várias as perspetivas e os autores que se debruçaram sobre o estudo do desenvolvimento humano e, particularmente, sobre o DI: destacam-se nomes como Freud (perspetiva psicanalítica), Skinner (teoria de aprendizagem), Maslow (teoria de autorrealização), Piaget (teoria dos estágios cognitivos) e Vygotsky (teoria sociocultural), como referem Papalia, Olds e Feldman (2006).

Atualmente, sabe-se que nenhuma das perspetivas teóricas supracitadas dão resposta a todos os aspetos do desenvolvimento humano, embora tenham contribuído para uma visão mais ampla e holística sobre o desenvolvimento da criança (Papalia *et al.*, 2006) – o cruzamento das diferentes teorias permite afirmar que o Desenvolvimento Infantil está dependente de fatores biológicos, cognitivos e psicossociais (Puyuelo, 2007; Zeppone *et al.*, 2012), decorrendo em interação com o meio (Dourado, Carvalho & Lemos, 2015; Passaglio, Souza, Souza, Scopel & Lemos, 2015), uma vez que é necessária a estimulação de competências e a captação de normas e padrões (Lima, 2009).

Uma das competências humanas que se desenvolve precocemente é a comunicação – as habilidades comunicativas surgem mesmo antes da produção das primeiras palavras, através das relações interpessoais que a criança estabelece no meio (Campos, *et al.*, 2014; Ferreira, Silva & Queiroga, 2014; ASHA, 2017). Com efeito, esta já nasce biologicamente preparada para comunicar (Bragança, Alves & Lemos, 2014)

e, à medida que estabelece as primeiras trocas comunicativas com outros interlocutores (principalmente com os adultos), vai maturando e descobrindo a funcionalidade da fala, da escrita e/ou dos gestos (Sim-Sim, 1998; Lee, 2008; Goulart & Chiari, 2012; Cancino, 2013; Silva *et al.*, 2014). Neste sentido, a comunicação é uma capacidade inata do ser humano (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008) e é impossível não comunicar (Cancino, 2013; Horta, 2016).

Indo ao encontro do *Modelo de Bronfenbrenner*, o ambiente envolvente da criança (família, escola e comunidade) assume um papel crucial no seu desenvolvimento global (Sousa *et al.*, 2015). A partilha de experiências com diferentes interlocutores é, portanto, preponderante para o enriquecimento linguístico das crianças (Sim-Sim, 1998; Bragança *et al.*, 2014; Toni & Hecaveí, 2014). Consequentemente, as características dos parceiros comunicativos, principalmente dos cuidadores, assumem um papel de relevo no Desenvolvimento Infantil (Sousa & Veríssimo, 2015) e, desta feita, o contexto sociocultural modela a comunicação da criança (Toni & Hecaveí, 2014; Lee & Pring, 2016). Os cuidadores devem motivar a criança a comunicar, para que ela compreenda o processo recíproco dos turnos de conversação (Sim-Sim *et al.*, 2008; Toni & Hecaveí, 2014). Neste âmbito, Meneses, Miyazaki e Pais-Ribeiro (2009) ressaltam que a qualidade da comunicação entre a criança e o adulto tem uma estreita relação com a qualidade de vida, sendo um processo de enriquecimento mútuo (Sim-Sim *et al.*, 2008; Stephan, 2017).

Em contraponto, um *input* linguístico pobre inibe o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, desencadeando consequências a nível da comunicação (Morais, Carvalho & Magalhães, 2016). Fatores como a escolaridade dos pais, o acesso a materiais lúdicos, a frequência de jardins de infância e, principalmente, a qualidade dos estímulos (intelectuais e culturais) assumem um papel preponderante no desenvolvimento da comunicação infantil (Passaglio *et al.*, 2015; Asmussen, Feinstein, Martin & Chowdry, 2016).

Conforme já foi referido anteriormente, a comunicação é uma das primeiras competências a desenvolver-se – esta implica a exploração da linguagem, pelo que a *comunicação* e a *linguagem*, apesar de serem conceitos diferentes, estão sempre interrelacionados (Rombert, 2013).

A ASHA define o termo *Linguagem* da seguinte forma: “Language is a complex and dynamic system of conventional symbols that is used in various modes for thought and communication” (ASHA, 1982, s.p.). Trata-se, portanto, de um sistema de trocas de informação (Scopel, Souza & Lemos, 2012), sendo a principal forma de comunicação humana (Horta, 2016). Portanto, a *linguagem*, enquanto sistema complexo de símbolos arbitrários (sons, sinais e palavras) (Lima, 2009), está inteiramente relacionada com o pensamento humano, uma vez que é através dela que o pensamento é estruturado e codificado, mediante regras específicas (Scopel *et al.*, 2012; Carlino, Prette & Abramides, 2013).

Enquanto veículo de comunicação, a *linguagem* é o primeiro instrumento de socialização das crianças, permitindo trocas sociais entre diferentes interlocutores (Ferreira *et al.*, 2014; Dourado *et al.*, 2015). A comunicação paraverbal, que inclui ações como gestos finos (apontar) ou mímica facial (choro e riso), surge antes dos intercâmbios vocais e manifesta-se como a primeira forma de linguagem (Rigolet, 2006; Rombert, 2013). A criança conhece e domina gradualmente as regras das distintas dimensões da linguagem: a forma (fonologia, morfologia e sintaxe), o conteúdo (semântica) e o uso da língua (pragmática) (Sim-Sim, 1998; Guimarães, Cruz-Santos & Almeida, 2012; Rombert, 2013).

Para o desenvolvimento harmonioso das competências linguísticas (orais e escritas), o ambiente escolar assume um papel de relevo, pois trata-se do local onde as crianças se relacionam com pares de faixas etárias muito próximas (Lee, 2008; Rogers, Nulty, Betancourt & DeThorne, 2015). Logo, “(...) é importante que as escolas ofereçam às crianças condições que favoreçam e estimulem a linguagem, bem como o desenvolvimento físico, motor, cognitivo, emocional e socioambiental” (Silva *et al.*, 2014, p. 1972).

Sabe-se que a linguagem oral, mais especificamente a *fala*, é desenvolvida de forma espontânea, mediante o contexto e a estimulação do meio (Sim-Sim, 1998; Lima, 2009; Rombert, 2013), no entanto a linguagem escrita já implica um ensino formal (Sim-Sim, 2010; Alves, 2013). Ou seja, por um lado *ler* implica o domínio de um código, enquanto *escrever* exige a junção de letras, de acordo com regras apreendidas (Viana, Cruz & Cadime, 2014a). Ambas as competências linguísticas estão inteiramente relacionadas com o termo *literacia emergente*.

## 1.1. Promoção da Literacia Emergente

As crianças começam a aprender a sua língua desde a nascença (Verzolla, Isotani & Perissinoto, 2012) e vão conhecendo e desenvolvendo a linguagem no meio onde estão inseridas (Roth, Paul & Pierotti, 2006; Rombert, 2013). Portanto, o meio assume um papel preponderante para a aquisição de competências linguísticas, tanto a nível oral (fala), como escrito (que inclui a leitura e escrita) (Sim-Sim, 1998; Roth *et al.*, 2006; Cavalcante & Mandrá, 2010). É neste seguimento que surge o termo *Literacia Emergente* (bem como outros termos que lhe são inerentes).

Num dos projetos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) – *Emergent Literacy in Early Childhood Education* – dirigido pelo *Golda Meir Mount Carmel International Training Center* (MCTC, 1993), há uma vasta elucidação sobre o termo *literacia*, estando este inteiramente relacionado com o processo de aprendizagem da leitura, escrita e cálculo. Mais do que isso, a *literacia* é considerada pela UNESCO como um direito humano fundamental ao desenvolvimento social da humanidade (MCTC, 1993).

Whitehurst e Lonigan (1998), autores que se destacam no estudo da Literacia Emergente, afirmam que a *literacia* estabelece um elo entre a linguagem oral e a linguagem escrita, uma vez que é nos diferentes contextos infantis que a criança estabelece as primeiras relações com a escrita (Roth *et al.*, 2006; Horta, 2016). Segundo Santos (2016), as crianças já estão preparadas para aprender, mesmo antes de iniciar o ensino formal, através do contacto com diferentes tipos de estímulo; neste seguimento, uma criança integrada num contexto estimulante apresenta mais competências que outra criança inserida num ambiente pouco estimulante em termos linguísticos (Lowry, 2014a).

Portanto, de forma sumária, a Literacia Emergente é um processo dinâmico em desenvolvimento (Lowry, 2014a), que engloba todos os conhecimentos, competências, atitudes e contextos que são desenvolvidos ao longo da infância e que, por sua vez, se assumem como precursores do desenvolvimento da linguagem escrita, antes da aprendizagem convencional (Whitehurst & Lonigan, 1998; Lonigan, Burgess & Anthony, 2000). O contacto com diferentes formas impressas permite à criança a interiorização de regras e expansão de competências

pré-leitoras, indispensáveis à aprendizagem da leitura e da escrita (Viana *et al.*, 2014b).

Neste âmbito, surgem três termos indissociáveis da Literacia Emergente: a linguagem oral, o conhecimento sobre as convenções do impresso e a consciência fonológica (Whitehurst & Lonigan, 1998; Lonigan *et al.*, 2000; Lowry, 2015b).

O *ato de ler* não se define só pela pronúncia de palavras (descodificação) – implica ter acesso ao significado da(s) palavra(s) lida(s) e, desta forma, a compreensão do material escrito está dependente do desenvolvimento da linguagem oral da criança, no domínio compreensivo e expressivo (Viana, 2002; Horta, 2016). Portanto, para que as crianças estabeleçam a relação entre a fala e a escrita, é importante um bom desenvolvimento da linguagem oral, nomeadamente a nível do vocabulário (Whitehurst & Lonigan, 1998; Bowne, Yoshikawa & Snow, 2016). Viana *et al.* (2014a) afirmam ainda que, através da compreensão leitora e decifração do conteúdo impresso, a criança expande o seu campo lexical. Com efeito, a leitura contribui, não só, para a formação da criança, mas também para o desenvolvimento das competências de linguagem escrita (Mangas & Ferreira, 2014).

Relativamente à escrita, antes da criança desenvolver a capacidade de escrever ou identificar letras, necessita de desenvolver a discriminação visual e auditiva, o esquema corporal, a coordenação motora e a lateralidade (Sim-Sim, 1998; Whitehurst & Lonigan, 1998; Viana, Ribeiro & Barrera, 2017). Primeiramente, a criança começa por distinguir um desenho do código escrito e, progressivamente, vai configurando o traço, ao ponto de fazer corresponder os sinais gráficos ao número de sílabas que constituem as palavras (Viana *et al.*, 2014). É nesta fase, principalmente após os cinco anos de idade, que a criança começa a desenvolver a associação entre o grafema e o fonema (Sim-Sim *et al.*, 2008).

Como se percebe, para que ocorra a iniciação à literacia, é necessário o cruzamento da linguagem oral com a componente gráfica, modelo defendido por Whitehurst e Lonigan (1998) como *“Inside out & Outside in”*: são necessárias habilidades internas, tais como a consciência fonológica e o conhecimento de letras, e as habilidades externas, como o conhecimento conceitual (Whitehurst & Lonigan, 1998). Ou seja, o *“inside out”* diz respeito ao conhecimento das regras de leitura e escrita, isto é,

todas as competências que permitem a conversão da escrita em sons e vice-versa; por outro lado, o “*outside in*” corresponde ao contexto onde a leitura acontece, englobando a compreensão de conceitos e contextos, ou conhecimento acerca do impresso (Whitehurst & Lonigan, 1998). Gradualmente, a criança começa a desenvolver a associação entre a leitura e a aprendizagem – aprende pelo ato da leitura, buscando mais conhecimento no material escrito (Viana & Ribeiro, 2014; Schüller, Birnbaum & Kröner, 2016).

Além das competências descritas, surge ainda uma competência linguística indispensável para o conhecimento do princípio alfabético e consequente desenvolvimento da Literacia Emergente: a *Consciência Fonológica* (Whitehurst & Lonigan, 1998; Rigolet, 2006; Bishop & League, 2006; Sim-Sim *et al.*, 2008; Lowry, 2014a).

A Consciência Fonológica permite estabelecer a associação entre o fonema e o respetivo grafema, isto é, entre o som e a letra (Lima, 2009); trata-se, portanto, da consciência que o indivíduo desenvolve sobre a associação entre o alfabeto e a sua representação sonora (Alves, 2013). Por outras palavras, Silva *et al.* (2016) definem-na como a capacidade de identificar e manipular elementos sonoros (com diferentes tamanhos), que integram as palavras (sílabas, unidades intrassilábicas ou fonemas). A Consciência Fonológica inicia-se em unidades maiores (palavras e sílabas) e, gradualmente, estende-se a unidades menores (fonemas) (Rios, 2013; Pedro, Oliveira, Lousada & Couto, 2014).

Se a Consciência Fonológica da criança for bem desenvolvida, esta corresponderá facilmente uma letra ao respetivo som, potenciando a descodificação da palavra, frase ou texto (Sim-Sim *et al.*, 2008; Rios, 2013); por sua vez, se a criança discrimina e manipula os vários sons que compõem a fala com facilidade, terá grande probabilidade de vir a ser uma boa leitora (Bishop & League, 2006), tendo mais aptidões de aprendizagem (Simões & Martins, 2009; Pedro *et al.*, 2014). Desta forma, a Consciência Fonológica desenvolve-se paralelamente com a linguagem escrita, na medida em que é através do conhecimento do código escrito que se expande e vice-versa (Sim-Sim, 1998; Pinto, 2012). Deste modo, a *performance* na literacia também está dependente da capacidade de reflexão sobre os sons da fala – *metafonologia* (Alves, 2013); a forma como a criança manipula as unidades orais para

o código escrito e, à *posteriori*, consolida e automatiza estas competências fará dela uma hábil leitora (Alves, 2013; Rios, 2013). Neste âmbito, Sim-Sim (1998) apresenta algumas boas práticas promotoras da Consciência Fonológica, tais como: recitação, segmentação de frases em palavras e/ou palavras em sílabas e evocação de rimas, lengalengas ou trava-línguas.

Sumariamente, Rios (2013) categoriza os diferentes níveis de Consciência Fonológica da seguinte forma:

**Tabela 1 – Níveis distintos de Consciência Fonológica (Rios, 2013)**

<b>Tipo de consciência fonológica</b>	<b>Definição</b>
Consciência da palavra	Capacidade de segmentação da linguagem oral em palavras.
Consciência silábica	Capacidade de identificar e manipular sílabas de palavras.
Consciência intrassilábica	Capacidade de identificar e manipular unidades ou constituintes que formam a sílaba.
Consciência fonémica	Capacidade de analisar a palavra a nível dos fonemas que a constitui.

Considerando que a Consciência Fonológica contribui para a literacia, depreende-se que se torna prioritário o trabalho desta competência em idade pré-escolar (Whitehurst & Lonigan, 1998; Sim-Sim *et al.*, 2008; Sim-Sim, 2010; Lowry, 2014a). Para esse efeito, é necessária a participação dos diversos intervenientes no Desenvolvimento Infantil da criança, tais como os pais e o Educador de Infância, uma vez que a fraca estimulação poderá comprometer a aprendizagem da criança e o sucesso escolar, logo no primeiro ano de escolaridade (Rigolet, 2006; Sim-Sim, 2010),

Portanto, a participação e a estimulação precoce são essenciais pois, além de motivar as crianças e potenciar os seus conhecimentos, surgem como ação preventiva (Goulart & Chiari, 2012; Silva *et al.*, 2014; Stephan, 2017).



## 2. Perturbação da linguagem

Como sabemos, até empiricamente, um indivíduo desenvolve a linguagem logo à nascença, mas é na fase pré-escolar que se observa um maior desenvolvimento (qualitativo e quantitativo) de competências (Campos et al., 2014). É também no período pré-escolar que ocorre o desenvolvimento significativo da linguagem oral, do conhecimento das convenções do impresso e da consciência fonológica (Whitehurst & Lonigan, 1998; Lonigan et al., 2000; Lowry, 2015b; Viana et al., 2017), competências indispensáveis para o desenvolvimento saudável da literacia. Para o efeito, é indispensável um desenvolvimento normal da linguagem oral para a aprendizagem do código escrito (Whitehurst & Lonigan, 1998; Lonigan et al., 2000), sendo que a maioria das crianças adquire naturalmente estas competências linguísticas (Santos, 2016).

A linguagem (oral e escrita) desenvolve-se de forma espontânea e harmoniosa, caso não haja alterações nos requisitos biológicos, afetivos ou ambientais (Oliveira, Flores & Souza, 2012; APA, 2013; Carlino et al., 2013; Passaglio et al., 2015). Caso as crianças apresentem alguma dificuldade na compreensão e/ou expressão da linguagem, estando abaixo do esperado para a sua faixa etária, podemos estar na presença de uma perturbação da linguagem (Rombert, 2013).

A ASHA define a perturbação de linguagem com uma perturbação da compreensão e/ou da expressão da linguagem oral, escrita e/ou de outro sistema simbólico, estando uma ou mais áreas afetadas (ASHA, 1993; ASHA, 2015). Esta compromete os diferentes subsistemas da linguagem: a forma (fonologia, morfologia e sintaxe), o conteúdo (semântica) e o uso (pragmática) (ASHA, 1993; Befi-Lopes & Rondon, 2010; Rombert, 2013). Segundo a classificação da American Psychiatric Association (APA, 2013), no Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM-V), esta perturbação manifesta-se logo no período inicial do Desenvolvimento Infantil, na medida em que a criança apresenta as suas habilidades linguísticas substancialmente abaixo do esperado para a faixa etária, colocando em causa o seu percurso académico, já que a reversão espontânea do diagnóstico é pouco provável (SPTF, 2020).

De acordo com a ASHA (2008), associados à perturbação da linguagem, existem três principais riscos: riscos estacionários (desenvolvimento anormal devido a problemas de saúde), riscos ambientais (baixa estimulação ou negligência) e riscos biológicos (relacionados com o período pré, peri ou pós-natal). Por outro lado, as alterações no Desenvolvimento Infantil condicionam, essencialmente, três áreas: a interação social, a comunicação e a participação em atividades e interesses (Nicolielo, Gonçalves, Arruda & Lopes-Herrera, 2014). Segundo Ximenes e Martins (2011), a perturbação da linguagem é dos problemas mais comuns na infância, existindo uma estreita relação entre esta e as Necessidades Específicas (Lee, 2008). Portanto, é indubitável a relação que existe estas perturbações, as dificuldades de aprendizagem e, conseqüentemente, com o sucesso escolar (Filipe, 2015), uma vez que as crianças são condicionadas no acesso à informação (Lee & Pring, 2016).

O *Comité Permanent de Liaison des Orthophonistes-Logopèdes de l'Union Européenne* (CPLOL), através de uma análise de dez anos da atuação do terapeuta da fala (1988-1998), refere que, a nível europeu, existe uma percentagem significativa de crianças com perturbação da linguagem (CPLOL, 1999). Perante este facto, esta instituição apresenta três considerações: se a maioria dos casos for sujeita a rastreios precoces e a orientações parentais, podem-se reverter as dificuldades de linguagem; as crianças que não são devidamente acompanhadas/intervencionadas tendem a desenvolver perturbações da linguagem escrita; existe uma certa passividade dos governos na criação de políticas de índole preventiva (CPLOL, 1999).

Desta forma, há a necessidade de promover e discutir propostas/respostas político-sociais, que visem a Literacia Emergente e a prevenção de complicações, que ponham em causa o sucesso escolar (Gamboa, 2012), até porque o insucesso escolar aumenta claramente com uma intervenção tardia (já em idade escolar) (Elias, 2005). Assim, é urgente apostar na prevenção de perturbações da linguagem (ASHA, 2008; Rong-Cheng & Grech, 2010; Haley et al., 2016).