

Aquisição de linguagem de crianças institucionalizadas e não-institucionalizadas

Language acquisition of institutionalized and non-institutionalized children

RESUMO:

Partindo do princípio que o desenvolvimento da linguagem impacta diretamente na vida dos indivíduos, o artigo tem como principal objetivo, acarear, por meio da metodologia do levantamento bibliográfico dos estudos realizados por Nobrega e Minervino (2020); Misquiatti *et al*, (2020); Ralli *et al* (2017); Windsor, Glaze e Koga (2007) , as defasagens linguísticas de crianças institucionalizadas comparadas às crianças que nunca passaram pelo processo de institucionalização. Como fundamentação para a análise dos resultados apresentados, foi realizada uma discussão à luz da teoria afetiva Walloniana e a teoria inatista de Noam Chomsky. Como resultados, é possível comprovar que, independentemente do método aplicado e do país de origem, as crianças institucionalizadas apresentam menores rendimentos linguísticos.

Palavras-chave:

Institucionalização. Aquisição de Linguagem. Wallon. Inatismo

ABSTRACT

Assuming that the development of language has a direct impact on the lives of individuals, the main objective of the article is to confront, through the methodology of the bibliographical survey of studies carried out by Nobrega and Minervino (2020); Misquiatti *et al*, (2020); Ralli *et al* (2017); Windsor, Glaze and Koga (2007) , the linguistic gaps of institutionalized children compared to children who never went through the institutionalization process. As a basis for the analysis of the presented results, a discussion was carried out in the light of the Wallonian affective theory and the innatist theory of Noam Chomsky. As a result, it is possible to prove that, regardless of the method applied and the country of origin, institutionalized children have lower linguistic performance..

KEYWORDS:

Institutionalization. Language Acquisition Wallon .Inatism.

Recebido em: 28/08/2023

Aceito em: 30/10/2023

Formatado: Cor da fonte: Automática

Introdução

O processo histórico da institucionalização no Brasil tem impacto na sociedade até os dias atuais. Até meados dos anos 80, os orfanatos e internatos de menores, como eram conhecidas as instituições de abrigo, possuíam os critérios de asilo. Para se ter noção da “cultura de institucionalização” (Pilotti e Rizzini, 1995), não há dimensões estatísticas do número de crianças que já passaram por instituições no Brasil.

Por conta da burocracia imposta pelas políticas públicas brasileiras, poucas são as crianças desse grupo que terão a oportunidade de encontrar uma nova família dentro do considerado período crítico do desenvolvimento cognitivo, linguístico e afetivo (Spitz, 1965,1998). De acordo com Lenneberg (1967), o período crítico para a aquisição da linguagem se dá entre os dois anos de idade até a puberdade.

No caso de crianças que são adotadas, o desenvolvimento de déficits cognitivos em geral e, mais particularmente de déficits linguísticos, tem relação com o tempo que a criança permanece nesses lares institucionais. Quanto maior é o tempo de institucionalização, mais impactos cognitivos são identificados (Bronfenbrenner, 1994, 1996).

Esses déficits costumam aparecer no decorrer da vida escolar da criança institucionalizada. Dessa forma, além de todo estigma que carregam pela impossibilidade de viverem junto a seus pais biológicos e familiares¹, de serem colocadas à margem da sociedade por políticas públicas impróprias e insuficiente para a inserção de maneira adequada à nova família, do custo de ter que se acostumar com uma nova realidade social, cultural e afetiva do novo lar, quando há essa circunstância, é necessário lidar com as dificuldades escolares.

Em uma simples busca pela internet por pesquisas cujo *corpus* abarcam essa população brasileira, ínfimos são os estudos que observam o quanto este processo impacta diretamente o desenvolvimento da linguagem dessas crianças, cerca de duzentos estudos, mas nenhum diretamente ligado aos estudos linguísticos. As bases de dados pesquisados foram: Google Acadêmico, SciElo, PubMed e o Porta de Periódicos da CAPES.

A fim de contribuir para amenizar este cenário, apresentamos a seguir os objetivos desta pesquisa:

- i. produzir um levantamento de literatura sobre estudos comparativos em aquisição e desenvolvimento da linguagem em crianças institucionalizadas e não-institucionalizadas;
- ii. caso se apresentem diferenças, observar em que áreas do desenvolvimento linguístico, lexical e gramatical (fonológico, morfossintático e semântico-pragmático) são relatadas as maiores diferenças no processo de aquisição entre os grupos;
- iii. analisar os achados destes estudos e promover uma discussão a luz das teorias psicogenéticas para aquisição de linguagem e da teoria inatista de Noam Chomsky, uma vez que as teorias possuem abordagens sobre as questões linguísticas divergentes.

¹ A lei brasileira define que, antes de serem institucionalizadas, devem ser esgotadas as possibilidades da adoção da criança por um parente consanguíneo próximo. (LEI 12.010 de 03 agosto de 2009)

Para tal, partiremos de quatro estudos nacionais e internacionais que investigam por meio de pesquisas em campo, o desenvolvimento linguístico de crianças em ambiente institucional comparado ao desenvolvimento linguístico de crianças fora desse contexto. São eles: Nobrega e Minervino (2020); Misquiatti *et al*, (2020); Ralli *et al* (2017); Windsor, Glaze e Koga (2007).

2. Metodologia dos estudos selecionados

A primeira pesquisa que iremos investigar e, sendo esta uma das poucas recentes pesquisas brasileiras sobre o tema, Nóbrega e Minervino (2011) comparam o desenvolvimento da linguagem de crianças institucionalizadas com crianças socialmente desassistidas, mas residentes com suas famílias biológicas. A pesquisa foi solicitada à UFPB pela 1ª Vara da Infância e Juventude da Comarca de João Pessoa e desenvolvida por duas psicólogas. Seguindo a abordagem da interação social e baseada na teoria construtivista de Piaget, as autoras demonstram como crianças que criam vínculo com seu cuidador, apresentam léxico maior, mesmo em classes sociais baixas.

Misquiatti *et al* (2015), em pesquisa realizada no Brasil, com 16 crianças em idade escolar, compara o desenvolvimento da linguagem entre três grupos: crianças que residem com seus pais biológicos e são estudantes de escola pública, crianças residentes com seus pais e são estudantes de escola particular e crianças institucionalizadas que frequentam a escola dentro da instituição em que residem. Neste estudo, também é possível constatar o desempenho inferior linguísticos das crianças institucionalizadas.

Windsor, Glaze e Koga (2007), trazem à luz a realidade das crianças romenas nascidas durante ditadura governamental, em um momento em que as políticas públicas incentivavam a reprodução humana quase em uma escala industrial, e discute como essas crianças, submetidas a torturas físicas, psicológicas e até sexuais, desenvolveram a linguagem sem o fator afetivo de seus pais biológicos ou de tutores com os quais pudessem criar vínculo em seus primeiros anos. Mesmo em um contexto diferente das pesquisas brasileira, a pesquisa aponta para um menor desempenho linguístico das crianças institucionalizadas em todos os itens analisados.

Por fim, em estudo realizado na Grécia, país com políticas públicas mais eficazes para crianças institucionalizadas, pois possui políticas públicas que acolhem a família e a criança, em comparação com o caso romeno, por exemplo, Ralli *et al* (2017) expõem a mesma situação observadas por meio de testes linguísticos aplicados: crianças institucionalizadas gregas também demonstram déficits no desenvolvimento linguístico quando comparadas a crianças que residem com pais biológicos ou tutores afetivos.

Deste modo, os resultados demonstrados pelas pesquisas evidenciam que, independentemente do país e das situações diversas que a instituição proporciona ao infante institucionalizado, comparativamente há déficits linguísticos gerados pelo pouco ou nenhum convívio com os pais biológicos ou um cuidador com o qual o vínculo afetivo é estabelecido no período cognitivo em que a aquisição da linguagem se dá.

Para fundamentar a hipótese e a discussão de que a afetividade estabelecida entre a criança e um cuidador primário é um dos aspectos mais importantes para o desenvolvimento cognitivo e, por seguimento, a aquisição de linguagem, apresentaremos a teoria materialista dialética de Henri Wallon.

Dessa forma, passaremos a comparação das metodologias empregadas pelos pesquisadores que possibilitaram constatar o baixo rendimento das crianças institucionalizadas.

3. Estudos comparativos sobre aquisição de linguagem em contexto institucionalizado e não-institucionalizado

Iniciaremos nossa discussão com o trabalho de Nóbrega e Minervino (2011), que compara o desenvolvimento da linguagem em crianças consideradas em situação de abandono parental no Brasil, ou seja, crianças residentes de instituições públicas brasileiras e crianças socioeconomicamente desfavorecidas que, embora convivam com suas famílias biológicas, passam o maior período de seus dias em creches públicas.

O estudo segue a abordagem cognitivista, também denominada construtivista, desenvolvida por Piaget (1999), entretanto, remete a análise à Teoria da Interação Social, em que fatores biológicos intervêm no processo de desenvolvimento e aquisição de linguagem e das habilidades linguísticas (Mussen, Conger E J., & Huston, 1995). Assim como na teoria construtivista, a teoria da interação social também assume que a aquisição da linguagem ocorre de modo crucial na primeira etapa da vida do indivíduo. Além disso, assume-se como premissa que a figura da mãe durante esse período e a convivência entre bebê e progenitora privilegiam o desenvolvimento da linguagem e da cognição.

A pesquisa de Nóbrega e Minervino (2011), de natureza empírica, foi realizada com 32 crianças com faixa etária de 0 a 4 anos que frequentam a mesma creche. As crianças foram divididas em dois grupos, um grupo de controle com 16 crianças que residem com seus pais biológicos, e um experimental com 16 crianças em situação de abrigo. Os grupos 1 e 2 foram, então, subdivididos em 4 subgrupos de acordo com a faixa etária, sendo assim, um grupo com

crianças de 0 a 1 ano, um grupo de 1 a 2 anos, um grupo de 2 a 3 anos e por fim, um grupo com crianças de 3 a 4 anos de idade.

Cabe aqui ressaltar os seguintes detalhes sobre o estudo: as crianças participantes que foram institucionalizadas são vítimas de maus-tratos ou abandono; as aulas para as crianças maiores, de ambos os grupos, também são ministradas dentro da instituição; as crianças que residem com os pais biológicos e permanecem apenas ao longo do período escolar no abrigo possuem nível socioeconômico baixo. Dessa forma, podemos observar que os dois grupos investigados são oriundos de vínculos afetivos individuais durante a permanência na instituição, ou seja, não há na instituição, cuidadores individuais que convivam com estas crianças por longos períodos, mas as crianças residentes com pais biológicos garantem essa relação ao regressarem a sua moradia.

Para a coleta de dados, as autoras utilizaram uma escala de produção linguística autoral, baseada em Pedroso (2016), composta por seis itens de desempenho: balbucios, gritos, primeiras palavras reais, frases de duas a três palavras, uso de artigos e pronomes. O principal objetivo do teste é observar se as crianças apresentam desenvolvimento linguístico equivalente ao que se espera para a idade (Pedroso, 2016).

Segundo Pedroso (2016), a aquisição da linguagem se dá por etapas interdependentes que se desenvolvem da seguinte forma: sensação (capacidade de sentir o som); percepção (reconhecimento do som); elaboração (reflexão sobre os sons percebidos) e organização das respostas e articulação (emissão da fala articulatória).

Na análise dos resultados, observa-se que crianças de creches (CC) de 0 a 48 meses, ou seja, aquelas que passam o período escolar na instituição, mas retornam aos seus lares biológicos quando comparadas com crianças residentes de lares institucionais (CI), apresentam melhores desempenho nos seis meses iniciais, e se destacam as diferenças nas seguintes categorias:

1. produção do som – primeiros três meses (CI: 3,19/CC: 3,69);
2. discriminação dos sons da fala (CI: 2,38/CC: 2,81);
3. compreensão de palavras – entre quatro e seis meses (CI: 2.44/CC: 2,81);
4. produção de consoantes (CI:1,25/CC: 2.44)
5. expressões faciais (CI: 2,31/CC: 2.88).

Em quesitos como balbucio (CI: 1,56/CC:1,88) e gestos comunicativos (CI: 2,63/ CC: 2.88), as crianças na faixa etária entre 7 e 9 meses, em ambos os grupos, demonstram números

esperados para a idade. Segundo Newcombe (1999), é esperado que o balbucio comece aos 6 meses de vida e que ao completar um ano, as crianças pronunciem as primeiras palavras, como podemos observar nos dados coletados nessa faixa etária no item primeiras palavras (CI: 2.63/CC:2,75).

No grupo de 10 a 12 meses, também conhecida como fase pré-linguística, as crianças institucionalizadas (CI: 1,25) apresentam déficits em relação às de creche (CC: 2,13) no item produção de jargão. Na fase linguística (12 a 18 meses), no entanto, elas voltam a apresentar o esperado para faixa etária: produção de 10 a 50 palavras (CI: 2,19/CC:3,19)

Embora essas crianças apresentem estatisticamente o que se espera para algumas faixas de desenvolvimento, em todos os itens analisados, as crianças abrigadas apresentam numericamente menor desempenho em relação às crianças que residem com pais biológicos, mesmo quando este desempenho está dentro do esperado.

Misquiatti *et al* (2015), em um estudo realizado no Brasil com crianças institucionalizadas de ambos os gêneros, com faixa etária entre 4 e 5 anos e 11 meses, indicam o desempenho inferior no vocabulário das crianças institucionalizadas em comparação a outros dois grupos de controle. O estudo foi constituído por 48 crianças divididas em três grupos, sendo o grupo experimental (GE) composto pelas 16 crianças institucionalizadas, o grupo controle 1 (GC1) composto por 16 crianças de escola pública e o grupo controle 2 (GC2) composto por 16 crianças de escolas particulares.

No grupo GE, o critério de inclusão para participação do estudo foram residir exclusivamente em instituição (por no mínimo um ano) e frequentar escolas públicas fora do ambiente institucional. Já para os demais grupos, o critério de inclusão foram residir com pelo menos um membro familiar e estar no mesmo nível escolar do GE.

Todos os grupos passaram por triagem fonoaudiológica e seus responsáveis e cuidadores, no caso das crianças institucionalizadas, responderam a um questionário com perguntas referentes ao desenvolvimento global da criança.

No que se refere ao desenvolvimento linguístico, este estudo se debruça somente sobre o desenvolvimento do vocabulário infantil ou, em outras palavras, a aquisição lexical aferida pela produção. Para a análise do desenvolvimento vocabular, o teste aplicado foi o ABFW – Vocabulário (BELFI-LOPES, 2004) a fim de analisar a competência lexical de cada criança.

Os campos conceituais utilizados no teste foram vestuários, animais, alimentos, meios de transportes, móveis, utensílios, profissões, locais, formas, brinquedos e instrumentos musicais. Os

materiais experimentais consistiam de figuras apresentadas pelas pesquisadoras, que indagavam as crianças com perguntas como: “o que é isso?”, “que cor é essa?”, “que lugar é esse?”, e assim sucessivamente para cada campo conceitual.

De acordo com critério de análise de Belfi-Lopes (2004), as respostas dadas pelas crianças foram classificadas em Designação de Vocábulo Usual (DVU), Não-Designação (ND) e Processo de Substituição (PS).

Portanto, os resultados obtidos pela aplicação do texto apontam designação verbal usual (DVU), não designação (ND) e processo de substituição (PS). Os processos de substituição utilizados foram classificados de acordo com o manual do teste, ou seja, modificação da categoria gramatical, substituição por hiperônimo imediato ou não-imediato, substituição por co-hipônimo próximo ou distante, substituição por hipônimo, criação de neologismo por analogia morfo-semântico-sintática, criação de vocabulário foneticamente expressivo, substituição por parassinônimo ou equivalente, substituição por vocabulário que designam seus atributos pertinentes ou não- 16 pertinentes, substituição e/ou complementação de semiótica verbal por não-verbal correta ou incorreta, substituição ou complementação de semiótica verbal por gesto indicativo, substituição por paráfrases culturais, substituição por designação de função, substituição por atributo de co-hipônimo, substituição por paráfrases afetivas, valorização do estímulo visual, utilização de onomatopeia correta ou incorreta e segmento ininteligível (BELFI-LOPES 2004).

Observa-se que as crianças institucionalizadas apresentaram menor desempenho em todos os campos conceituais e os casos mais discrepantes estão nas categorias profissões (GE: 29,3/GC1: 51,8/GC2: 56,8), locais (GE:21,3/GC1: 51,5/GC2: 55,5), formas (GE:65,0/GC1:93,7/GC2: 97,5) e brinquedos (GE:55,6 /GC1:81,3/GC2: 88,6).

Em relação ao processo de substituição, as crianças institucionalizadas também apresentaram déficits nos itens conceituais: animais (GE:20,0/GC1:5,4/GC2:1,2), profissões (GE: 60,0/GC1: 36,8/GC2: 36,2), formas (GE: 23,1 /GC1:1,8/GC2: 1,2) e brinquedos (GE: 31,2/GC1: 11,8/GC2: 5,0).

Em suma, as crianças institucionalizadas apresentam rendimento inferior aos dois grupos controle em quase todos os itens contidos no teste fonológico.

Em outros dois estudos, fora da realidade brasileira, a diferença entre o desenvolvimento da linguagem em crianças institucionalizadas e não-institucionalizadas também fica evidente, como vamos conferir a seguir.

Windsor, Glaze e Koga (2007) comparam o desenvolvimento da linguagem em crianças romenas em três grupos distintos: um grupo com crianças que foram institucionalizadas por mais de um ano, um grupo com crianças residentes em lares provisórios que não passaram por instituições e foram recebidas por pais adotantes na Inglaterra, e um grupo de crianças que possuem vínculo afetivo e residem com seus pais biológicos desde seu nascimento.

Para a realização do estudo, foram consideradas 40 crianças, todas identificadas em um coorte de 158 indivíduos nascidos na Romênia e avaliados no Projeto Precoce de Bucareste.

Sendo assim, 10 crianças eram residentes em orfanatos desde o seu nascimento (IG), 10 crianças em acolhimento familiar (lares provisórios) por menos de 12 meses (Max FC), 10 crianças residentes em instituição entre 0 e 5 meses (Min FC) e 10 crianças tipicamente viventes em comunidade com seus pais biológicos (CG). Em geral, o estudo expõe diferenças nos resultados dos grupos investigados no que se refere às categorias linguísticas listadas em (1). Essas categorias foram classificadas como medidas de produção fonológica (tal como a produção de consoantes) e medidas denominadas léxico-gramaticais (tal como o comprimento médio do enunciado em palavras). Cabe ressaltar, e os próprios autores deixam claro na descrição da metodologia do estudo, que as amostras foram pequenas e que o teste ocorreu em apenas 10 minutos de observação dos participantes.

Feitas essas considerações sobre as limitações do estudo, os dados indicam que crianças institucionalizadas e crianças residentes em lares adotivos por um breve período mostraram atrasos substanciais de linguagem, com algumas dessas crianças ainda não produzindo palavras inteligíveis aos 30 meses de idade (IG: 29.2/Min FC: 23.0/Max FC 53.8/CG:55.7). Quando residentes em orfanato por pelo menos 1 ano, se aproximaram da produção expressiva e da linguagem receptiva de crianças que nunca foram institucionalizadas (Max FC: 92.8/CG: 101.0), mas apresentaram menores habilidades gramaticais expressivas (Max FC100.0/CG: 108.80). Dentro do grupo de crianças institucionalizadas, a presença de um cuidador preferencial e uma medida de desenvolvimento físico, maior altura, mostraram-se associados a maior produção de linguagem.

Embora crianças residentes em orfanatos produzissem menos formas complexas do que crianças residentes em lares com famílias biológicas, não houve diferenças qualitativas sistemáticas na estrutura da linguagem entre os grupos. O acolhimento nos orfanatos facilitou o desenvolvimento da linguagem após atrasos substanciais iniciais associados à institucionalização.

O estudo também observa que, após a adoção e com estímulo emocional dos adotantes, há a evolução da linguagem das crianças que apresentaram atrasos substanciais iniciais. Dessa forma,

empiricamente, o estudo indica que um ambiente facilitador, em que há acolhimento, mesmo que em lares provisórios, é mais eficaz para a aquisição de linguagem da língua materna, o Romeno, do que ambientes institucionalizados.

Segundo os autores, quanto maior a integração dessas crianças em ambientes ricos de assistência social, mais próximo ela chega daquelas que convivem com os pais biológicos. É possível observar que aquelas crianças do grupo IG que possuíam um cuidador preferencial, ou seja, em que havia um vínculo emocional e convivência prolongada, apresentaram um melhor desempenho no teste de produção de enunciados inteligíveis ou ininteligíveis.

Essa relação afetiva entre criança e cuidador é explicada por Wallon, em sua Teoria da Afetividade. Segundo o autor, as crianças do estudo ocupam faixas etárias que englobam os dois seguintes estágios:

No estágio impulsivo-emocional (0 a 12 meses), as crianças expressam sua afetividade por meio de gestos respondendo às sensibilidades corporais. É por meio do toque, do pegar, do embalo que se cria a afetividade e, efetivamente, a relação aprendizagem da linguagem ocorre. Nesse estágio a criança ainda não tem a percepção dela mesma como um indivíduo, mas se percebe como uma fusão entre ela e seu cuidador (Wallon, 1942).

Em mais um estudo comparativo entre crianças institucionalizadas e residentes com familiares, na Grécia, país em que há maiores políticas públicas para acolhimento comparado à Romênia e ao Brasil, Ralli *et al* (2017) compararam a linguagem e as habilidades psicossociais de crianças gregas institucionalizadas e crianças que, por toda vida, viveram com seus pais biológicos. Um número considerável de crianças gregas adentra o sistema institucional, principalmente por fatores genéticos, como a presença de doenças mentais ou físicas, pois seus pais não se consideram aptos a criá-las, mas também por fatores econômicos e sociais, como a falta de moradia.

Durante a revisão da literatura para a realização do estudo de crianças gregas institucionalizadas, Ralli *et al* (2017) observaram que as crianças institucionalizadas, sem problemas cognitivos diagnosticados, apresentavam, desde o nascimento, um mês de retardo no crescimento para cada cinco meses vividos nas instituições. Outro fator comum encontrado diz respeito à situação e condições de atendimento das instituições em que as crianças abrigadas residiam: alta frequência de turnos rotativos de vários cuidadores, baixíssima interação verbal, estimulação intelectual e social limitada e um número desproporcional de crianças para cada cuidador (Maclean, 2003).

Para realização do estudo, Ralli *et al* (2017) consideraram 60 crianças com idades entre

quatro e cinco anos, sendo divididas em 30 residentes em instituições (15 meninos e 15 meninas) e 30 residentes com seus pais biológicos (15 meninos e 15 meninas).

Como método de avaliação das habilidades linguísticas e psicossociais, foram utilizados testes psicométricos padronizados: (a) o *Teste de Vocabulário para Encontrar Palavras* (Vogindroukas *et al*, 2009) e (b) a *Avaliação para a Identificação de Distúrbios da Fala e linguagem em crianças pré-escolares* (Economou *et al*, 2007). O *Teste de Vocabulário para Encontrar Palavras* é um teste de linguagem padronizado que visa medir as habilidades linguísticas. Seus materiais contêm 50 fotos de objetos familiares e imagens da vida diária. Ele avalia a extensão de quais imagens podem ser nomeadas corretamente. Cada resposta correta recebe um ponto e nenhum ponto é dado para cada resposta errada.

A *Avaliação para a identificação de distúrbios de fala e linguagem em crianças pré-escolares* consiste em tarefas de nomeações (vocabulário expressivo), tarefas de compreensões vocabulares receptiva e tarefas narrativas.

Na tarefa de produção de vocabulário, as crianças foram orientadas a nomear imagens de objetos e, na tarefa de compreensão, as crianças foram convidadas a ver um conjunto de quatro imagens e, em seguida, apontar para aquela que o pesquisador nomeou.

Nas tarefas narrativas, as crianças receberam um conjunto de seis fotos e foram solicitadas a contar uma história a partir delas. A narrativa foi gravada e, então, foi avaliada de acordo com determinados critérios (vocabulário, sintaxe, erros morfológicos e conteúdo narrativo).

O critério de vocabulário refere-se: (a) à quantidade total de palavras, (b) à quantidade total de frases, (c) à quantidade total de enunciados e (d) ao fluxo verbal da narrativa. O fluxo verbal narrativo refere-se ao número de palavras produzidas a cada minuto. Também inclui o comprimento médio do enunciado, que é igual à proporção do número total de palavras dividido pelo número total de enunciados narrativos. A sintaxe se refere ao número de sentenças com conjunções de coordenação, com conjunções subordinadas e construções de duplicação de clíticos / uso de participípios. Finalmente, avalia-se o total das estruturas sintáticas, que é a soma das estruturas sintáticas mencionadas acima (Ralli *et al*, 2017).

Em relação aos erros morfológicos, o examinador avaliou a taxa em que os artigos, pronomes e substantivos não foram produzidos, a taxa em que erros com substantivos, erros de concordância em frases nominais, erros de tempo verbal, erros na concordância sujeito-verbo e erros com preposições. A pontuação total dos erros morfológicos é a soma dos erros mencionados acima (Ralli *et al*, 2017).

No que se refere ao conteúdo narrativo, o tema da história e o grau de vinculação entre as cartas são avaliados. A avaliação do tema é baseada no uso dos nomes próprios e das sentenças narrativas verbais em crianças. O uso de substantivos específicos obtém um ponto ou zero pontos. A pontuação mais alta para cada cartão é de 4 pontos para o uso dos substantivos corretos e 2 pontos para o uso das frases verbais corretas. A criança pode obter de zero a 28 pontos para os substantivos corretos e de zero a 14 pontos para as frases verbais corretas que usou em sua história. Se houver um link entre as cartas, a criança ganha um ou dois pontos. Especificamente, a criança obtém zero pontos se não houver uma ligação, um se a ligação não for óbvia, mas houver uma sequência dos eventos na história e dois pontos se a sequência de eventos da história é satisfatória.

A Escala de Ajuste Psicossocial para crianças em idade pré-escolar e escolar (Hatzichristou *et al*, 2004) foi usada para avaliar as habilidades psicossociais das crianças. A escala inclui questões sobre competência social (habilidades de afirmação, comunicação interpessoal e cooperação entre pares), competência escolar (motivos, habilidades de planejamento e organização e eficácia escolar e ajuste escolar), competência emocional (autogestão, gerenciamento de emoção, gerenciamento de estresse e empatia) e problemas de comportamento (interpessoal ajuste, ajuste intrapessoal e hiperatividade). Os dados foram pontuados em uma escala Likert de 5 pontos (Ralli *et al*, 2017)

Segundo os resultados gerais, as crianças institucionalizadas apresentaram desempenho mais baixo em todos os itens. Nas tarefas de vocabulário, apresentaram menor vocabulário expressivo e receptivo e, na tarefa narrativa, produziram menor número de palavras e enunciados e apresentaram um menor fluxo verbal narrativo.

3.1 Sistematização e comparação entre os estudos

Após análise dos estudos, ficam evidentes os menores desempenhos linguísticos gerais das crianças institucionalizadas em relação às crianças que residem com seus pais biológicos e, até mesmo em relação àquelas que residem em lares institucionais, mas que possuem vínculos afetivos com seus cuidadores.

Contudo, embora as crianças institucionalizadas apresentem baixo rendimento em quase todos os aspectos analisados pelos estudos revisados, e retomados a seguir, os infantes apresentam rendimento igual ou muito próximo dos grupos não institucionalizados. Somente em dois aspectos as crianças institucionalizadas apresentaram melhor desempenho, são eles: “Nomeia

objetos quando inquerida: CI:3,38/NI:3,31” (Nóbrega e Minervino, 2011) e “Não designação – Móveis: CI: 7,0/NI: 6,7” (Misquiatti *et al*, 2015). Os autores não apresentam hipóteses para CI apresentarem melhores desempenhos nos itens observados.

Os fatos observados neste comparativo são interessantes porque mostram, ao mesmo tempo, que há atraso em relação ao desempenho linguístico das crianças institucionalizadas, mas que não há ausência da aquisição das competências linguísticas em geral.

Para finalizar, é necessário ressaltar que em todas as pesquisas, o *corpus* de pesquisa é relativamente pequeno e nenhuma delas, mesmo observando aspectos linguísticos, foi formulada ou acompanhada por linguistas.

4. Discussão

Os fatores observados nos resultados dos estudos que compõem o *corpus* desta pesquisa apontam, primeiro, que há atraso em relação ao desempenho linguístico das crianças institucionalizadas. Particularmente, para essa conclusão, assumimos que esse fato reside na menor exposição à interação social e a afetividade.

Dentro de uma perspectiva materialista dialética das teorias psicogenéticas, o médico Henri Wallon destaca em seus estudos a importância da afetividade e da interação social para o desenvolvimento da inteligência e, conseqüentemente, da linguagem.

Segundo o autor, anteriormente à fala, a criança se utiliza das emoções para se comunicar com os adultos em seu entorno. A isto, Wallon dá o nome de pré-linguagem e ocorre no estágio primitivo do desenvolvimento infantil e, paulatinamente, evolui para estágios em que as atividades psíquicas amadurecem.

Embora Wallon fragmente o desenvolvimento cognitivo das crianças em fases, diferentemente de Piaget (Piaget, 1999), esse processo ocorre descontinuamente e é, acima de tudo, um processo social.

A linguagem na teoria walloniana, embora seja motivada desde o momento do nascimento, inicia-se de forma concreta na fase sensório-motor. Esta fase é caracterizada pelo movimento e pelo suporte da representação, ou seja, é quando a criança passa a manusear objetos, mas não de forma analítica e sim, de forma intuitiva a modo de testar características como tato, audição e visão.

Essas interações instintivas em diferentes sinergias vão resultar no que o autor chama de inteligência prática ou inteligência das situações, sendo estas soluções encontradas pelo bebê sem haver verbalizações, mentalização do conceito ou intuição.

Dessa forma, a linguagem é empregada pelas crianças como forma de identificação e localização dos objetos por meio de uma atividade chamada projetiva, isto é, a representação de algo intrinsecamente ligado ao gesto que a estimula (ideomovimentos).

No entanto, os ideomovimentos não são as representações (inteligência discursiva). Essa passagem da inteligência prática para a discursiva é um processo mais complexo que exige o amadurecimento das estruturas anatômicas e funcionais. O amadurecimento das estruturas, por sua vez, ocorre por meio do conflito em que a criança evolui do simbolismo concreto, elaborada por ela mesma, para um signo abstrato e social.

Wallon afirma que estes conflitos são resolvidos pela criança por meio da interação dela com o ambiente social em que está inserida. Uma vez que a criança resolve o conflito e evolui do símbolo concreto individual para o signo abstrato e ao se apropriar destes signos, a linguagem inicia-se por uma sequência de movimentos de imitação.

A partir deste momento ocorrido, geralmente, até o final do segundo ano de vida, a linguagem passa a fomentar a construção de estruturas de enunciação proporcionando o pensamento categorial.

Sobre o impacto da afetividade no desenvolvimento na linguagem da criança nos anos iniciais na teoria walloniana, Galvão afirma:

No bebê, os estados afetivos são, invariavelmente, vividos como sensações corporais, e expressos sob a forma de emoções. Com a aquisição da linguagem diversificam-se e ampliam-se os motivos dos estados afetivos, bem como os recursos para sua expressão. (Galvão, 2014).

Para Wallon, a afetividade é uma condição ampla que vai além do orgânico, corporal, mecânico ou da plasticidade cerebral, pois refere-se à disposição do indivíduo em ser tocado pelo âmbito exterior e interior por meio de sensações que exprimem bem ou mal-estar.

Segundo a teoria, a afetividade é composta por três momentos marcantes de acordo com os desenvolvimentos orgânicos e sociais. Assim como as funções cognitivas e a linguagem, Wallon propõe que a afetividade também evolui no indivíduo de acordo com estágios.

Desse modo, a emoção envolve componente cognitivos e representações captadas por meio dos sentimentos, em outras palavras, a afetividade é um conjunto formado por sensações de

bem e mal-estar denominadas de sensibilidade interoceptiva e proprioceptiva que em conjunto com o automatismo, segundo o teórico, são fundamentais recursos de comunicação da criança (DÉR, 2010.p 61.).

[...] a afetividade favorece a precocidade nas manifestações psíquicas da criança, encontrando-se ligada às suas necessidades e automatismos elementares, imediatamente consecutivos ao nascimento. Parece difícil não lhe atribuir, como expressão de mal ou bem-estar, o primeiro comportamento muscular e vocal da criança de peito. As próprias gesticulações a que também se entrega parecem, ao mesmo tempo, indício e fonte de prazer (Wallon, 2010).

Os impactos das emoções na linguagem são alguns dos objetos de estudo da linguística cognitiva, que vincula a cognição com a estrutura linguística humana.

De acordo com Foolen (2008), a linguagem reflete e expressa a conceptualização das emoções e não somente individuais, mas também do outro e que a cognição, portanto, tem como objetivo ser a interlocutora entre emoção e linguagem.

Conforme a criança avança na aquisição da linguagem, começa a utilizar substantivos (amor, saudade, medo), verbos (gostar, amar, adorar), adjetivo (alegre, triste, mau) e preposições (amor por ou ódio de) que demonstram relação à conceptualização das emoções.

Entretanto, há que se saber que existem diferenciações entre a conceptualização e a expressão das emoções, embora ambas sejam expressões naturais da linguagem. Assim, a expressividade das emoções por meio do discurso figurado é tão importante quanto a conceptualização.

Mesmo as emoções sendo fundamentais para o desenvolvimento do léxico, ainda são poucos os estudos sobre sua influência no processo de aquisição de linguagem, principalmente, nos primeiros anos de vida.

Retomemos agora o fato de que apesar de haver atraso em relação ao desempenho linguístico das crianças institucionalizadas, não há ausência da aquisição das competências linguísticas em geral. Esse segundo resultado obtido na comparação desenvolvida neste trabalho dialoga harmonicamente com outra perspectiva teórica para aquisição de linguagem, o inatismo proposto por Noam Chomsky.

Segundo Chomsky (1986), o conhecimento da língua é adquirido por uma especificação da gramática universal que é “a soma dos princípios linguísticos geneticamente determinados, específicos à espécie humana e uniformes através da espécie” (Raposo, 1992). De acordo com a teoria gerativista, anteriormente a qualquer experiência linguística, o indivíduo já possui o estado inicial da faculdade da linguagem na mente/cérebro, que dá origem, por meio da vivência, ao

conhecimento da língua. Em outras palavras, Chomsky defende que a linguagem do ser humano é inegavelmente fruto da mente, um fator biológico inato (Chomsky, 1986, Pinker, 2002).

Em uma perspectiva diferente da assumida por Wallon para a aquisição da linguagem, Chomsky afirma que a criança possui mecanismos biológicos que a permitem adquirir a linguagem (*language acquisition device*) em contextos ambientais diversos, desde que não exista ausência de *input* linguístico. Segundo Sena e Gomes (2015), “a criança recebe o *input* da linguagem do adulto, analisa-o e escolhe a regra fazendo apagamentos, inversões, substituições, acréscimos, negações e afirmações de acordo com sua intenção e necessidade”.

Assim como Wallon propõe estágios para o desenvolvimento afetivo, Chomsky também propõe que o desenvolvimento da linguagem se dá por estágios. O autor defende que o desenvolvimento linguístico acompanha a maturação do sistema nervoso central da criança. Diferente do aspecto enfatizado por Wallon, para o inatismo, o tipo de interação com o ambiente não interfere nas propriedades de seu sistema gramatical, desde que o indivíduo esteja exposto a um ambiente de linguagem (Raposo, 1992. p.46).

Sobre a interação social, o inatismo parte do princípio que o conhecimento da língua é algo inato à mente humana. A teoria defende que a fala do adulto direcionada à criança é limitada, dessa forma, não seria possível a total explicação do desenvolvimento da linguagem somente pela experiência externa com a língua (Chomsky, 2009).

Para Chomsky, a linguagem é uma função natural da organização mental ocorrida, em hipótese, por uma mutação genética e a interação, que para o interacionista se dá entre sujeito e espaço, para o gerativista está no estabelecimento de interfaces do sistema cognitivo que culminam na produção linguística pelas representações semânticas e fonéticas. Assim, “é natural esperar uma relação íntima entre as propriedades inatas da mente e as características da estrutura linguística; pois a linguagem, afinal, não tem existência fora de sua representação mental” (Chomsky, 2009)

O objeto de estudo da teoria gerativista divide-se em dois focos: a língua -I e a língua- E. Segundo o teórico

a língua-I, vista como um objeto interno (propriedade da mente-cérebro dos sujeitos), individual (estado mental do indivíduo) e intencional (mecanismo finito). A língua-E, em contrapartida, é de caráter externo (supraindividual) e extensional (conjunto de enunciados ou atos de fala), cuja abordagem é frutífera apenas para aqueles pesquisadores que desenvolvem estudos na interface língua-sociedade (Chomsky, 2009).

Em forte oposição aos comportamentalistas, Chomsky aponta três argumentos

desestabilizadores da teoria behaviorista (Melo, 1999); a criatividade linguística, a pobreza de estímulo e a lógica da aquisição.

Assim, a teoria gerativista entende que o desenvolvimento linguístico é algo natural a ser desenvolvido pela criança. Uma vez que o indivíduo possui regras pré-determinadas biologicamente, passa a formular hipóteses relacionando a estrutura da gramática com dados linguísticos compatíveis.

Segundo Chomsky (2009), por meio de uma amostra limitada de dados a criança descobre a qual gramática está sendo exposta levantando hipóteses de acordo com seus parâmetros, desta forma, “a criança saberá a língua gerada pela gramática que desenvolveu e representou internamente, tornando-se competente linguisticamente para formar, usar e compreender um número infinito de sentenças” (Chomsky, 2009).

Conclui-se, então, que ambas as teorias walloniana e chomskyana, cujos enfoques em aspectos linguísticos da aquisição de linguagem são diferentes, encontram respaldo nos achados empíricos sobre a aquisição de linguagem em crianças institucionalizadas e não-institucionalizadas.

5. Considerações Finais

Com o intuito de trazer à luz conhecimentos a respeito da aquisição de linguagem em crianças institucionalizadas em comparação a crianças que não foram institucionalizadas, este estudo baseou-se na metodologia exploratória, que se pauta em estudos já publicados sobre o tema.

Para elucidar as considerações finais dessa pesquisa, resgatamos o problema central do estudo: como se dá a aquisição de linguagem de crianças institucionalizadas e como a afetividade pode impactar esse desenvolvimento?

Assim, ao analisarmos os dados coletados por Nóbrega e Minervino (2011) em que crianças brasileiras foram pesquisadas, notamos importantes diferenças em alguns aspectos linguísticos entre crianças que foram institucionalizadas e crianças que permaneceram o período integral em creches, mas retornavam a seus lares biológicos, caracterizando que, embora pequeno, o vínculo afetivo contribui para um melhor desempenho vocabular.

O estudo brasileiro de Misquiatti *et al* (2015), que faz a comparação do vocabulário de crianças institucionais que frequentam a escola pública com crianças que residem com seus pais biológicos e são estudantes de escola públicas e crianças residentes com pais biológicos, mas que frequentam escolar particular, também mostra que o primeiro grupo permanece em nível inferior

de desenvolvimento vocabular e fonológico.

Em um dos estudos internacionais, Windsor, Glaze e Koga (2007) estudaram crianças romenas que foram abandonadas, em números demasiados, em lares sem o mínimo de condição de acolhê-las. Seu resultado mostrou, tal qual o estudo brasileiro, mas em níveis mais proeminentes, que as crianças institucionalizadas apresentam atrasos substanciais na linguagem. Entretanto, o estudo também analisa que crianças que foram para lares provisórios e, portanto, tinham um cuidador ou cuidadores individuais, passaram a progredir no desenvolvimento da linguagem.

Ralli *et al* (2017) também apontam em seus estudos com crianças gregas, que o fator afetividade pode influenciar para um desenvolvimento maior de linguagem, pois as crianças que residem com seus pais apresentaram melhores resultados do que os infantes institucionalizados.

Para fomentar a discussão, foram apresentados argumentos referentes à aquisição de linguagem e sobre a importância da interação social sob duas óticas teóricas: a teoria psicogenética e materialista dialética de Henri Wallon, que considera a interação social como essencial para o desenvolvimento da linguagem e da inteligência e a teoria gerativista de Noam Chomsky que, defende que a linguagem é inata ao ser humano e, independente da interação do indivíduo, desde que ele seja expostos a um ambiente linguístico, irá desenvolver o conhecimento linguístico por meio da maturação biológica e da gramática universal.

6. Referências

BRONFENBRENNER, U. Ecological models of human development. **International Encyclopedia of Education**, 3, (p.1643-1647) England: Elsevier Sciences. 1994.

CHOMSKY, N. **O conhecimento da língua, origem e uso**. Portugal: Editorial Caminho. 1986
_____. (2009). *Linguagem e mente*. São Paulo: Editora UNESP

DÉR, L. C. S. A constituição da pessoa: uma dimensão afetiva. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. 2ª edição. São Paulo: Loyola, 2010. p. 61-76.

ECONOMOU, A., BESEVEGIS, E., MYLONAS, K., & VARLOKOSTA, S. Assessment instrument for the detection of speech and language impairments in preschool children: Test Description, Administration and Scoring Manual, Material, Scoring Sheets. **Ministry of Education, funded by O.P. Education**. 2009

FOOLEN, A. The heart as a source of semiosis: The case of Dutch. In: SHARIFAN et al. (Eds.), **Culture, body, and language: conceptualizations of internal body organs across cultures and**

languages. Berlin: Mouton de Gruyter, 2008, p.373–394.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 23ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

HATZICHRISTOU, H., POLYCHRONI, F., BESEVEGIS, E., MYLONAS, K. Examination of developmental characteristics of school and psychosocial adjustment of preschool and school aged children according to the standardized test of Psychosocial Adjustment. **Psychology**, 18 (4), 503-524. 2004

LENNEBERG, Eric H. A capacidade de aquisição. In.: COELHO, Marta; LEMLE, Miriam; LEITE, Yonne (Orgs.). **Novas perspectivas linguísticas**. Trad.: Miriam Lemle. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 55-92.

MACLEAN, K. **The impact of institutionalization on child development**. **Development and Psychopathology**, 15(4), 853-884. 2003

MELO, Lélia Erbolato. Principais teorias/abordagens da aquisição de linguagem. In: MELO, Lélia Erbolato (Org.). **Tópicos de psicolinguística aplicada**. 2ª ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1999, p. 25- 53

MISQUIATTI, A.R.N. *et al.* Desempenho de vocabulário em crianças pré-escolares institucionalizadas. **Rev. CEFAC**, p.783-791, mai- jun, 2015.

MUSSEN, P. H., Conger; Conger, J. J., Kagan; J., & Huston, A. C. Socialização na família. In: MUSSEN, P. H., Conger. **Desenvolvimento e personalidade da criança**. 3 ed. São Paulo: Harbra, 1995.

NÓBREGA, J. N; MINERVINO, C. A. S.M. Análise do nível de desenvolvimento da linguagem em crianças abrigadas. **Psicol. Argum**, Curitiba, v. 29, n. 65, p. 219-226, Jun 2011.

PEDROSO, F. S., & ROTTA. Transtornos na linguagem. In: Rotta, Newra Tellechea; Ohlweiler, Lygia; Riesgo, Rudimar dos Santos. **Transtornos da Aprendizagem: Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, v. 1, f. 256, 2016. 512 p, p. 112-129.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Tradução: Maria Alice Magalhães D' Amorim e Paulo Sergio Lima Silva - 24ª Ed. Rio de Janeiro: FORENSE UNIVERSITARIA, 1999.

PILOTTI, F. RIZZINI. I. A arte de governar crianças: histórias das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. **INN/EDUSU**. Amais: São Paulo, 1995.

PINKER, S. O instinto da linguagem: como a mente cria a linguagem. Trad.: Claudia Berliner; **rev. técnica**: Cynthia Levart Zocca. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

RALLI, A. MELPOMENI, S.A.T. Language and Psychosocial Skills of Institutionalized Children in Greece. **The Open Family Studies Journal**, p. 76-87, Jun. 2017.

RAPOSO, E. **Teoria da gramática: a faculdade da linguagem**. Lisboa: Caminho, 1992.

SENA, F.V. GOMES, N.S. Aquisição de linguagem: uma abordagem gerativista. **Revista Philologus**,

ano 21. Nº 63. Rio de Janeiro. set/dez. 2015

SPITZ, R.A. **La Première année de la vie de l'enfant: Genèse des premières relations objectales**, f. 76. 1958. 152 p.

VOGINDROUKAS, L & A., PROTOPAPAS & G., SIDERIDIS. **Experiment on the Expressive Vocabulary (Greek version of Renfrew Word Finding Vocabulary Test)**. 2009

WALLON, H. **Do Acto ao Pensamento**. Lisboa: Moraes. 1942.

WALLON, H. **A Evolução Psicológica da Criança**. São Paulo: Martins Fontes, p.110-220. 2010.

WINDSOR, J., GLAZE, L. E; KOGA, S. F. Language acquisition with limited input: Romanian institution and foster care. **Journal of speech, language, and hearing research**. 2007. 1365–1381 p. Disponível em: [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2007/095\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2007/095)). Acesso em: 10 fev. 2022.