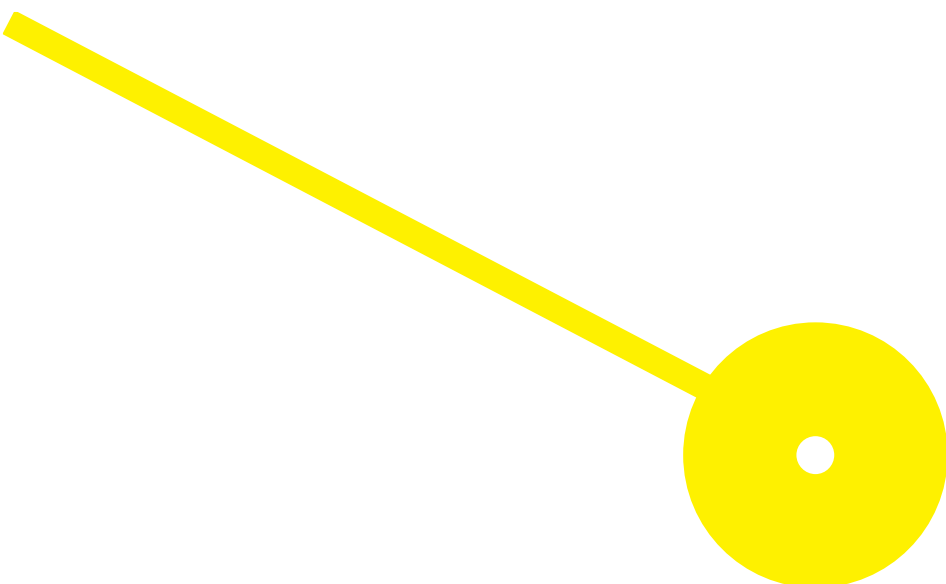




Caracterização do desenvolvimento lexical de crianças ciganas

Joana Filipa Martins dos Santos

07/2024





**ESCOLA
SUPERIOR
DE SAÚDE**

Caracterização do desenvolvimento lexical de crianças ciganas

Autora

Joana Filipa Martins dos Santos

Orientadora

Eugénia Vieira Magina, Mestre, ESS | P.PORTO

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em **Terapia da Fala** pela Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico do Porto.

Agradecimentos

Agradeço à minha orientadora, Eugénia Magina, por sempre me ter proporcionado momentos de reflexão e discussão e pela disponibilidade em me acompanhar, mesmo no meio da confusão da rotina do dia-a-dia.

Agradeço ao Agrupamento de Escolas Júlio Dinis – Grijó por me ter dado a possibilidade e liberdade de desenvolver esta investigação.

Agradeço à equipa do NASCE que me inspirou a desenvolver este estudo, sem nunca deixar de me ouvir, aconselhar e por tanto apoio me ter dado ao longo do caminho. Agradeço especialmente à minha coordenadora Sílvia Marques que lançou o mote para esta investigação. À colega de mestrado, e também de equipa, Diana Silva, agradeço também por sempre ter ouvido os meus desabafos.

Agradeço a todas as comunidades ciganas com que me cruzei ao longo da experiência profissional, foi com elas que tanto aprendi sobre diversidade e de onde nasceu a curiosidade sobre a língua cigana.

Agradeço à minha “Passarada”, distribuída por todo o país, que nunca me deixou desistir, que ouviu os meus desabafos, me apoiou e sempre acreditou em mim, enquanto pessoa e profissional.

Agradeço aos meus pais por um dia me terem dito que o caminho era feito com trabalho, dedicação e amor.

Agradeço ao meu marido, o meu porto de abrigo, por ser a minha fonte de motivação e por sempre acreditar em mim. Agradeço os sacrifícios que fez para que eu pudesse chegar aqui, agradeço ainda todo o amor e dedicação que tem para com a nossa família.

Agradeço ao meu filho, Xavier, que está comigo desde o início desta jornada, pois foi nele que me inspirei e motivei para dar continuidade a este projeto.

Resumo

O desenvolvimento de competências lexicais é um preditor do sucesso escolar, sendo o período pré-escolar a altura de maior desenvolvimento lexical da criança. A escassez de estudos sobre a língua cigana em Portugal lançou o desafio de estudar o desenvolvimento lexical das crianças das comunidades ciganas de Grijó. **Objetivo:** Caracterizar o desenvolvimento lexical de crianças entre os 3 anos e 6 anos e 6 meses, da comunidade cigana de Grijó, ao nível do número de palavras produzidas, de classe de palavras e categorias semânticas utilizadas. **Metodologia:** De natureza quantitativa, observacional. Foi aplicada a prova de vocabulário do teste de linguagem infantil –ABFW e gravada uma sessão de brincadeira livre entre as crianças de etnia cigana. A amostra foi composta por 9 crianças. **Resultados:** As crianças apresentaram maior percentagem de nomeação de palavras nos campos lexicais de móveis e utensílios, animais e alimentos. As crianças de 6 anos foram as únicas que utilizaram palavras das diferentes classes, com exceção das conjunções, não utilizadas por nenhuma criança. **Conclusão:** As crianças demonstraram evolução na produção lexical, em quantidade e variedade de classes de palavras, nas diferentes faixas etárias, embora se encontrem abaixo do sugerido na literatura para o desenvolvimento de crianças não ciganas.

Palavras-chave: léxico; desenvolvimento lexical; língua cigana; comunidades ciganas; comunidades ciganas de grijó;

Abstract

The development of lexical skills is a predictor of school success, with the preschool period being the time of the child's greatest lexical development. The scarcity of studies on the roma language in Portugal led to the challenge of studying lexical development. **Objective:** to characterize the lexical development of children between 3 years and 6 years and 6 months, from the roma community of Grijó, whether in terms of the number of words produced, the class of words used and the semantic categories. **Methodology:** Quantitative, observational in nature. The vocabulary test of the children's language test - ABFW was applied and a free play session was recorded among gypsy children. The sample consisted of 9 children. **Results:** children showed a higher percentage of naming words in the lexical fields of furniture and utensils, animals and food. The age group 6Y:1M - 6Y:6M were the only one that used words from different word classes, with the exception of conjunctions, which were not used by any child. **Conclusion:** the children demonstrated lexical development in lexical production, in quantity and variety of word classes, in the different age groups, they are below what is suggested in the literature for the development of non-roma children.

Keywords: lexicon; lexical development; roma language; roma communities; roma communities of grijó.

Índice

| | |
|---|----|
| 1. Introdução | 1 |
| 1.1. Povo Roma – Contextualização Histórica | 3 |
| 1.1.1. O futuro dos ciganos em Portugal | 5 |
| 1.2. Comunicação, Linguagem e Língua | 8 |
| 1.2.1. Língua Cigana..... | 10 |
| 1.2.1.1 Na europa..... | 11 |
| 1.2.1.2 Em Portugal..... | 12 |
| 1.2.2. Linguagem: Léxico, Semântica Lexical e Classe de palavras..... | 14 |
| 1.2.2.1 Aquisição da linguagem e o desenvolvimento lexical..... | 18 |
| 2. Metodologia..... | 24 |
| 2.1. Objetivos de estudo..... | 24 |
| 2.2. Tipo e Desenho de estudo | 24 |
| 2.3. População e Amostra..... | 24 |
| 2.4. Instrumentos de recolha de dados..... | 26 |
| 2.5. Procedimentos, recolha e tratamento dos dados | 27 |
| 3. Resultados | 31 |
| 3.1. Caracterização da amostra..... | 31 |
| 3.2. Resultados da prova de vocabulário do teste de Linguagem Infantil – ABFW | 32 |
| 3.3. Resultados obtidos em atividade lúdica..... | 37 |
| 4. Discussão..... | 39 |
| 5. Conclusão | 45 |
| Referências Bibliográficas..... | 47 |
| Anexos | 52 |
| Anexo 1 – Protocolo de Registo de Respostas..... | 52 |
| Anexo 2 – Tabela de Análise da Tipologia de Processos de Substituição..... | 54 |
| Anexo 3 – Autorização da direção do Agrupamento de Escolas Júlio Dinis – Grijó para a realização do estudo | 55 |
| Anexo 4 – Parecer da Comissão de Ética | 56 |
| Anexo 5 – Consentimento Informado entregue aos Encarregados de Educação..... | 57 |

Índice de tabelas

| | |
|--|----|
| Tabela 1 – Componentes da Linguagem e respetivas áreas de estudo | 15 |
| Tabela 2 – Produção de palavras por faixa etária. Fonte: Menyuk (1988), citado por Sim-Sim (1998; p.127) | 20 |
| Tabela 3 – Exemplos de definições em diferentes idades (Sim-Sim, 1998, p.130). | 22 |
| Tabela 4 – Marcos do desenvolvimento da linguagem de Inês Sim-Sim e colegas (2008). | 23 |
| Tabela 5– Distribuição de pessoas por acampamento..... | 25 |
| Tabela 6 – Palavras adaptadas da Prova B do teste de linguagem infantil – ABFW para o português europeu..... | 29 |
| Tabela 7 – Distribuição da população de estudo pelos diferentes acampamentos de Grijó..... | 31 |
| Tabela 8 – Estatística descritiva dos campos concetuais da prova de vocabulário..... | 32 |
| Tabela 9 – Exemplos dos processos fonológicos utilizados..... | 35 |
| Tabela 10 – Análise descritiva do número de palavras produzidas em dez minutos de gravação do vídeo..... | 38 |

Índice de Gráficos

| | |
|---|----|
| Gráfico 1 – Distribuição da amostra por faixa etária e sexo..... | 32 |
| Gráfico 2 – Resultados totais obtidos na prova de vocabulário..... | 33 |
| Gráfico 3 – Desempenho da amostra por campo concetual. | 33 |
| Gráfico 4 – Percentagem de cada um dos processos nos diferentes campos concetuais..... | 34 |
| Gráfico 5 – Média de processos de designação usual, não designação e de substituição, por faixa etária..... | 36 |
| Gráfico 6– Distribuição dos resultados da aplicação da prova de vocabulário por faixa etária.... | 36 |
| Gráfico 7 – Distribuição da utilização das diferentes classes de palavras em discurso espontâneo num momento de brincadeira livre, em percentagem. | 37 |
| Gráfico 8 – Distribuição da utilização de classe de palavras por faixa etária, em percentagem.. | 38 |

1. Introdução

Azevedo (2013) inicia o estudo "Etnias em Portugal: o caso dos ciganos" com a frase *'A cultura cigana é ágrafa: transmite-se entre gerações apenas pela palavra. Os poucos elementos ao dispor para o estudo da história do povo cigano são a sua língua, as suas lendas e os seus hábitos.'* (Azevedo, 2013, p.4).

Ao longo da experiência profissional, no Agrupamento de Escolas Júlio Dinis, em Grijó, foi possível o contacto direto com crianças e famílias de diferentes comunidades ciganas levantando-se a questão sobre as características e o desenvolvimento da sua própria língua, assim como sobre as competências linguísticas das crianças destas comunidades.

A realidade das comunidades ciganas de Grijó não é diferente de outras comunidades ciganas portuguesas, mantendo as elevadas taxas de analfabetismo, dificuldades de inclusão escolar e elevadas taxas de absentismo levando a uma incapacidade de recorrer com sucesso à leitura e escrita, nos diversos domínios da vida, seja ele no campo pessoal, profissional e social, tendo como principal consequência a exclusão social. Apesar da educação ser fundamental para a capacitação dos ciganos, um conjunto de outras variáveis entre as quais as situações de duplo vínculo derivadas das mensagens contraditórias entre a escola e a família, colocam a criança cigana em situação de vulnerabilidade pessoal, escolar e social (Pereira, 2015). Estas crianças demonstram grandes dificuldades em se adaptarem às exigências da escola, devido à desvalorização da mesma no contexto familiar e comunitário a que pertencem. A frequência da escola é vista como uma obrigatoriedade que permite manter os rendimentos sociais ou um local onde é possível fazer uma refeição quente (Pinto, 2020).

O Agrupamento de Escolas Júlio Dinis recebe nas suas instituições crianças de etnia cigana provenientes de quatro acampamentos. Em 2020, através do Projeto Comunitário *Teach For Portugal*, surgiu o Projeto *"Pontes para a Inclusão – A Educação como ponte para o sucesso"*, que interveio durante dois anos diretamente com as comunidades ciganas de Grijó. Este projeto identificou como principais problemas, na relação escola-comunidades: a desvalorização da escola, os problemas académicos estruturais das comunidades ciganas (baixa escolaridade, analfabetismo, resultados académicos baixos e elevadas taxas de reprovação), a falta de inter-relação com elementos não ciganos, e a inexistência de condições familiares que permitam o estudo, tendo mais tarde como consequência as dificuldades de integração no mercado de trabalho, o desemprego e a dependência de subsídios sociais (Pinto, 2020).

Associado ao Projeto “Pontes para a Inclusão”, surgiu a necessidade de contratação de um terapeuta da fala, através do Plano de Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário (PNPSE) para integrar a equipa do Núcleo Alargado de Suporte à Comunidade Educativa (NASCE) do Agrupamento, tendo como principais objetivos de trabalho:

- Analisar e compreender as problemáticas das crianças das comunidades ciganas locais, no que se refere ao desenvolvimento da linguagem;
- Avaliar as crianças ciganas (pré-escolar e 1º ciclo) para identificação das suas fragilidades e pontos fortes a nível da linguagem e comunicação;
- Intervenção em contexto, em parceria com as Educadores Titulares de Grupo/Professoras Titulares de Turma e em articulação com outras entidades (ELI, SPO, etc.), nas situações identificadas como mais vulneráveis;
- Apoio à intervenção com e das famílias, na promoção do desenvolvimento das crianças, em parceria com os restantes recursos humanos do Agrupamento;
- Reforço da consciencialização das famílias das comunidades ciganas para a importância da frequência regular do jardim-de-infância e da escola.

O trabalho do terapeuta da fala requer interação e comunicação com a comunidade de forma a compreender, identificar e apoiar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças da comunidade. Neste sentido, a língua tem um papel importante não só nos processos de comunicação e aprendizagem, como influencia as expectativas. A mistura verificada do romani, língua atribuída às comunidades ciganas, com o português e o espanhol faz com que muitas vezes a informação transmitida entre ciganos e não ciganos seja alvo de interpretações erradas sobre o desempenho linguístico destas crianças, “... *desvirtuando as potencialidades do seu desempenho.*” (Pereira, 2015, p.45).

Sendo o léxico de uma comunidade uma parte vital da sua identidade cultural e linguística é possível, através deste conhecimento, aprender melhor a sua cultura e tradições, promovendo a inclusão e valorização da diversidade cultural (Almeida, 2010), contribuindo para a melhoria da comunicação e da interação social com elementos fora das comunidades ciganas, incluindo os pares, professores e outros profissionais, promovendo a integração social e o fortalecimento dos laços comunitários (Almeida, 2010; Azevedo, 2013). É também, ao compreender o léxico das crianças ciganas que será possível desenvolver estratégias educacionais mais eficazes, recorrendo aos conceitos mais relevantes para as crianças de

forma a adaptar o seu ensino e a torná-lo mais relevante e significativo (Laranjeira, 2013; Pereira, 2015). O levantamento do léxico das crianças permite ainda identificar pontes entre o conhecimento linguístico prévio e o conhecimento linguístico esperado para a faixa etária, sendo possível adaptar o ensino de acordo com as necessidades linguísticas das crianças (Almeida, 2010; Pereira, 2015).

Em resumo, estudar o léxico das crianças ciganas permitirá promover a inclusão educacional, a aprendizagem académica e facilitar a integração social. Não havendo conhecimento de estudos que caracterizem a língua destas comunidades ciganas, assim como o seu desenvolvimento e as competências linguísticas das crianças destas comunidades, nomeadamente a nível lexical, surge a motivação e objetivo deste trabalho: caracterizar o nível lexical das crianças entre os 3 anos e 6 anos e 6 meses de idade, das comunidades ciganas de Grijó.

1.1. Povo Roma – Contextualização Histórica

Os Roma são comunidades nómadas, seja na Europa ou noutros continentes, que muitas vezes são referidos como “ciganos” ou “gypsies”, em inglês (Halwachs & Matras, 2023).

A 8 de abril de 1971, no primeiro Congresso Mundial Romani, em Londres, ficou definido pelos participantes as alterações de alguns termos, nomeadamente, a substituição da palavra “cigano”, a qual consideraram pejorativa, para “roma” (Halwachs & Matras, 2023; Schnass, 2018). Contudo, em Portugal o termo “cigano” é utilizado pela comunidade como forma de orgulho, desta forma, ao longo do documento será sempre utilizado o termo cigano e não “roma”, visto este último não ser um conceito conhecido ou utilizado pelas comunidades em estudo.

Para compreender a língua, é necessário compreender a história do povo cigano na Europa. A história e cultura do povo cigano é transmitida entre gerações através das palavras, não existindo registos históricos documentados e realizados pelo próprio povo que possam descrever a sua história, a sua língua e as suas crenças. As informações obtidas sobre a contextualização histórica dos ciganos são conseguidas através do contacto com outras comunidades que retratam o que para si são os ciganos (Almeida, 2010; Azevedo, 2013), sendo difícil conseguir definir um percurso histórico concreto.

No século X, este povo constituía uma raça indiana inferior que, conseqüentemente, foi expulsa do norte da Índia, tendo sido obrigado a sair do seu país e dado, assim, início a uma

viagem que viria a durar cerca de 500 anos. No século XIV, o grupo começou a expandir-se por toda a Europa, e ao longo do tempo seguiram diferentes rotas, o que levou cada subgrupo a desenvolver características diferentes, derivadas do contacto com outras culturas (Halwachs & Matras, 2023; Kyuchukov, 1999).

No século XV vários grupos de ciganos entraram na Península Ibérica, é nesta altura que aparecem as primeiras referências literárias em Portugal – “*A farsa das ciganas*”, de Gil Vicente onde retrata algumas características do povo cigano (Almeida, 2010; Bastos, 2007). Durante o século XVI iniciam-se as animosidades e perseguições contra os ciganos – verificam-se políticas incoerentes que oscilam entre a assimilação forçada e a rejeição total deste povo, indo até à expulsão do território ou mesmo a condenação à morte. Em 1694, a comarca de Elvas, no reinado de D. Pedro II, aplica a pena de morte para todos os ciganos nascidos no reino de Portugal que não cumpram os géneros de vida. Adicionalmente, em 1708, um decreto-lei determinado por D. João V, proíbe as tradições, língua e vestes dos ciganos com pena de açoites e extradição (Almeida, 2010; Bastos, 2007; Moureau, 2010). No século XIX, o Estado Português acabou com as desigualdades entre raças humanas, dando cidadania aos ciganos nascidos em Portugal e reconhecendo-os como portugueses, na Carta da Constitucional de 1826 (Almeida, 2010).

Apesar das alterações de leis em relação aos ciganos, ao longo dos anos, isso não impediu que o povo fosse na mesma perseguido e discriminado e que as estratégias do Estado Português, perante o povo cigano, apoiado pelo povo português, se caracterizassem por uma segregação e perseguição para erradicar do território continental a etnia cigana, as tentativas de integração tiveram um sentido repressivo e de desagregação ou domesticação do povo cigano (Almeida, 2010). Almeida (2010) afirma que “*Nunca foi formulada uma política de autêntica integração na sociedade dos cidadãos, o que se tentou foi pura e simplesmente a assimilação ou seja a domesticação. Mas mesmo a assimilação aliás sempre dificultada pela tenaz e heroica resistência dos ciganos, não foi objeto de uma campanha sistemática e coerente por parte do Estado.*” (p.40).

Foi no Alentejo que os ciganos começaram por se estabelecer devido aos grandes espaços despovoados, podendo assim afastarem-se das perseguições a que estavam sujeitos devido às leis estabelecidas no Reino. No entanto, com a evolução do país e das suas políticas, e pelo fato de serem comunidades nómadas, são obrigados a deslocarem-se e espalharem-se por

todo o país em grupos mais pequenos, de forma a conseguirem proteger-se das perseguições (Almeida, 2010; Bastos, 2007; Moureau, 2010).

No censo de 1988 a população cigana em Portugal rondava as vinte mil pessoas distribuídas pelo continente, com maior densidade nos distritos de Lisboa, Setúbal, Porto, Guarda, Bragança e Faro. Estas comunidades tinham como principal ocupação a venda ambulante em feiras e mercados, sendo o número de trabalhadores por conta de outrem bastante residual. O tipo de habitação identificado era ainda em bairros de lata com situações indignas ou em centros urbanos em que as autarquias fornecem habitação, como bairros sociais e outros benefícios sociais (Azevedo, 2013).

No início do século XXI, em Portugal, o povo cigano desloca-se para outras comunidades por razões económicas e para fugirem às perseguições da sociedade, permitindo-lhes conservar a sua estrutura patriarcal e a sua língua e costumes (Azevedo, 2013). No entanto, a maioria das comunidades ciganas, nos dias correntes, são comunidades locais que poderão ou não migrar sazonalmente, sendo que o conceito de comunidades de ciganos nómadas recorre à época pré-industrial onde existia uma maior troca de comércio (Lytov, 2014). Nos últimos anos o Estado Português demonstrou esforços, assim como organizações da sociedade civil, para promover a inclusão e a igualdade de oportunidades para a comunidade cigana em Portugal. O governo tem implementado políticas e programas para promover as condições de vida dos ciganos, incluindo medidas na área da educação, da empregabilidade e do acesso à saúde. Existem ainda várias organizações não-governamentais e grupos de defesa dos direitos humanos que trabalham em prol dos direitos e interesses da comunidade cigana em Portugal (Azevedo, 2013; Mendes et al., 2014).

Apesar dos esforços em curso, a discriminação e os desafios sociais ainda persistem para muitos ciganos em Portugal. O país continua a enfrentar o desafio de garantir a igualdade de oportunidades e combater o preconceito e a exclusão social enfrentados por esta comunidade.

1.1.1. O futuro dos ciganos em Portugal

Smirnova-Seslavinskaya (2021) refere que um dos estereótipos criados envolta das comunidades ciganas é de que não conseguem progredir socialmente, acabando em trabalhos menos qualificados baseados nas suas ocupações tradicionais ou seguindo os caminhos da marginalização. No entanto, na Europa Oriental, durante as últimas décadas, muitas comunidades ciganas começaram a integrar-se na vida social moderna, tendo existido três

grandes desenvolvimentos: o ingresso em profissões novas e de maior prestígio, a melhoria da situação financeira e o aumento do estatuto social na sociedade (Smirnova-Seslavinskaya, 2021).

A integração das comunidades ciganas aconteceu de duas formas: inclusão pessoal ou familiar, em que o cigano ou a sua família estabelecem ligações com pessoas não ciganas, acabando por abandonar os valores e tradições ciganas; e, por outro lado, reintegração grupal, em que as comunidades ciganas aproveitaram determinadas ocasiões do país em que vivem (nomeadamente, a crise após a II Guerra Mundial e crises financeiras), para mudarem as suas ações e conseguirem ingressar em ramos profissionais, melhorando a sua qualidade de vida. O estudo revelou que o sucesso social e o progresso das comunidades estão relacionados com as oportunidades e perspetivas que a economia e o espaço social proporcionam. Os ciganos precisam de autonomia para as mudanças sociais de modo a assumirem as suas próprias responsabilidades (Smirnova-Seslavinskaya, 2021).

O futuro dos ciganos em Portugal é uma questão complexa que envolve vários fatores, incluindo políticas governamentais, sociais e culturais, bem como a própria vontade e ação das comunidades ciganas. Existem vários casos de sucesso e progressão social de comunidades ciganas, no entanto os estudos são poucos para se obter informações sobre o crescimento destas comunidades na sociedade, seguindo-se ainda os estereótipos de pobreza neste tipo de comunidades (Azevedo, 2013; Mendes et al., 2014).

Atualmente não existem dados oficiais sobre os ciganos portugueses, de acordo com a Lei n.º 67/98, de 26 de Outubro, revogada pela Lei 58/2019 de 8 de agosto, não é possível realizar a recolha de dados étnicos com o objetivo de combater a discriminação (Lei Da Proteção de Dados Pessoais, nº58/2019). Desta forma não é possível sistematizar a situação destas comunidades com o objetivo de compreender e adaptar a intervenção a implementar, seja ela local, nacional ou comunitária, na área da saúde, ensino, laboral e entre outros (Mendes et al., 2014). De acordo com a Agência para a Integração, Migrações e Asilo (Agência para a Integração, Migrações e Asilo [AIMA], 2023) calcula-se que existirão em Portugal, aproximadamente entre 40.000 e 60.000 ciganos.

A presença das crianças ciganas na escola portuguesa teve a sua evolução após a aplicação do Rendimento Social de Inserção (RSI), obrigando as crianças a frequentarem o ensino com a contrapartida do apoio social (Bastos, 2007). Contudo, a educação das crianças continua a ser caracterizada pelo insucesso, absentismo e abandono escolar ainda representando o grupo

étnico que tem a mais baixa taxa de sucesso escolar a nível nacional nos três ciclos do Ensino Básico (Mendes et al., 2014; Santos, 2006). O elevado absentismo de crianças ciganas no contexto escolar poderá ser o principal motivo do insucesso escolar (Bastos, 2007; Santos, 2006).

Estima-se que a comunidade cigana seja maioritariamente sedentária, há duas décadas 18% da população cigana ainda vivia em barracas e tendas (Santos, 2006).

Mendes et al. (2014) indicam que *“Existe a percepção de que as crianças, os jovens e os adultos ciganos não possuem um projeto de vida próprio ou, se o tiverem, ele obedecerá às especificidades inerentes ao quadro de valores e ao ciclo de vida dentro do grupo cigano, ou seja, para a reprodução dos modos de vida e incapacidade de provocar a mudança. Esta é a principal razão avançada para explicar a falta de motivação da população cigana para participar em determinadas atividades.”*(p.77).

Idealmente, espera-se que o futuro envolva uma maior inclusão e igualdade de oportunidades para os ciganos em todas as esferas da vida portuguesa. Isso envolve medidas para combater a discriminação e o preconceito, bem como para promover o acesso à educação, ao emprego digno e aos serviços de saúde.

O governo português e as organizações da sociedade civil têm um papel importante a desempenhar nesse processo, desenvolvendo e implementando políticas e programas que visem melhorar as condições de vida e promover a integração da comunidade cigana na sociedade portuguesa (Almeida, 2010; Santos, 2006). Além disso, é fundamental que a própria comunidade cigana tenha voz e participação ativa na definição do seu próprio futuro. Isso pode envolver o fortalecimento das organizações comunitárias e o empoderamento dos líderes ciganos para defenderem os interesses e necessidades de suas comunidades (Almeida, 2010). O futuro das comunidades ciganas depende da escolarização das suas crianças, numa Europa que apela cada vez mais à pluralidade das culturas e que protege e promove o desenvolvimento das minorias, sendo que para isso é necessário fazer um balanço e apostar na escolarização das crianças ciganas e dar resposta às suas necessidades. Este desenvolvimento permitirá o crescimento das comunidades no domínio social e no domínio económico; a adaptação à sociedade moderna passa pela aquisição dos elementos base que permitem analisar e compreender uma realidade em mutação (Almeida, 2010).

No entanto, é importante reconhecer que o progresso pode ser gradual e os desafios já existentes poderão permanecer. A superação de estereótipos e preconceitos enraizados na

sociedade pode exigir um esforço contínuo de consciencialização e educação em toda a sociedade portuguesa (Bastos, 2007).

Em última análise, o futuro dos ciganos em Portugal dependerá do compromisso contínuo de todas as partes interessadas em promover a igualdade, a justiça e o respeito pelos direitos humanos de todas as pessoas, independentemente da sua etnia ou origem. Para que isso aconteça, é necessário promover a comunicação entre comunidades ciganas e não ciganas, assim como o sucesso escolar destas crianças para um futuro promissor, não só delas próprias, mas também das suas comunidades.

1.2. Comunicação, Linguagem e Língua

Travalbee citado por Castro e Silva (2001) definiu a comunicação como sendo o envio e receção de informações por símbolos, palavras, signos, gestos e outros meios não-verbais, afirmando que a comunicação só ocorre se a informação for a mesma para o emissor e o recetor, ou seja, para quem transmite e recebe essa mensagem (Castro & Silva, 2001). A comunicação é um processo de interação com os outros, onde são partilhadas informações que podem influenciar o comportamento do outro e em que estes reagirão à informação de acordo com as suas crenças e valores (Silva et al., 2000). Assim, a comunicação é a troca de símbolos em que ambos os interlocutores interpretam a informação da mesma forma, seja a mensagem verbal ou não-verbal (Ramos & Bortagarai, 2011).

A comunicação é então vista como um processo dinâmico e contínuo pelo qual as pessoas partilham o mesmo significado, através de códigos, pelo envio e receção de mensagens. É um processo de envio de significados que estimula a mente do recetor e que, em seguida, fornece um feedback ao responder à mensagem que recebeu e interpretou (Nunes, 2010). A teoria da escola processual, para explicar o processo comunicativo, defende que a comunicação é um processo de transmissão de informação, em que o emissor afeta o comportamento ou estado de espírito do recetor, sendo que se o objetivo do emissor não for atingido existe uma falha no processo comunicativo, esta falha deve ser analisada e corrigida (Ferraz, 2010; Nunes, 2010). As falhas do processo comunicativo apresentadas pela escola processual indicam que estas poderão ser causadas por ruídos e interferências, os primeiros mais evidentes e fáceis de evitar, os segundos mais subtis e difíceis de serem alterados ou compreendidos. O ruído é algo que altera a informação transferida alterando o sinal, podendo ser um ruído semântico em que ocorre distorção de significado que afetando a receção da mensagem no recetor, por exemplo

alterações da dicção (Nunes, 2010). As interferências são fenômenos de ordem psicológica que têm consequências na comunicação, estas poderão ser o resultado de experiências, vivências e personalidade, podem ainda ser classificadas quanto ao seu tipo como: cognitivas, emocionais ou sociais (Ferraz, 2010; Nunes, 2010).

A comunicação é a base da relação humana, uma necessidade, que para ser eficaz recorre à linguagem. Ao contrário dos animais não racionais, o ser humano recorre a um sistema estruturado de signos e códigos para transmitir a informação, pensamentos, ideias e emoções (Graça et al., 2003; Mousinho et al., 2008). Inês Sim-Sim refere "(...) *Independentemente das características específicas que a linguagem assume em cada comunidade linguística (língua) a comunicação verbal é universal.*" (p.23). Sendo que "(...) *Qualquer criança adquire a língua da comunidade a que pertence, basta que para tal seja exposta... independentemente da raça e da cultura de cada grupo social.*" (Sim-Sim, 1998, p.23).

Assim, poderemos dizer que a língua se refere a um sistema complexo e estruturado de comunicação verbal usado por uma comunidade ou grupo de pessoas. Cada língua possui o seu próprio conjunto de características distintas, incluindo vocabulário, gramática e pronúncia, esta é uma parte fundamental da identidade cultural de uma comunidade (Labrincha, 2016; Sim-Sim, 1998). Para que a comunicação seja bem-sucedida é necessário que o código seja utilizado de maneira semelhante, preestabelecido e convencionado (Miranda, 2010).

A língua materna, também chamada de primeira língua, é caracterizada por ser a língua utilizada no quotidiano do indivíduo, é a base de formação do conhecimento do mundo, não sendo necessariamente a língua do local onde a pessoa nasce. A língua materna permite ao indivíduo, juntamente com o desenvolvimento das competências linguísticas construir também os valores pessoais e sociais, assim como o sentido de pertença à comunidade (Spinassé, 2006). O conceito de língua materna depende não só de características linguísticas como não-linguísticas. Skutnabb-Kangas citado em Cruz (2023) define língua materna a partir de quatro critérios: a origem, a língua da mãe do indivíduo; a competência, isto é o domínio da língua; a função, sendo a língua mais utilizada pela pessoa; e a atitude, a forma como a pessoa se identifica com a língua. Neste sentido, caso a língua dos progenitores não seja a da comunidade onde vive, ocorrem casos de bilinguismo, ou seja, uma criança pode adquirir a língua que é falada em casa e a língua da sua comunidade ao mesmo tempo, podendo ser ambas consideradas como línguas maternas (Spinassé, 2006). Se existir uma língua que é adquirida quando o indivíduo já domina a língua materna, que poderá ser adquirida em contexto escolar

ou numa outra comunidade a que venha a pertencer, considera-se como uma segunda língua (Cruz, 2023; Spinassé, 2006).

1.2.1. Língua Cigana

Romani é uma língua indo-ariana falada na Europa, América e Austrália. É geralmente conhecida como a língua dos ciganos e de todos os outros grupos étnicos que falam ou falavam uma língua índica ou indo-ariana (Adamou & Granqvist, 2015; Halwachs & Matras, 2023; Kyuchukov, 1999). Devido à variedade de contactos com outras culturas as comunidades roma costumam ser multilinguistas, havendo uma grande variedade de dialetos que, normalmente, integram empréstimos lexicais e estruturais da língua de contacto (Matras, 2006 citado por Adamou & Granqvist, 2015; Kyuchukov, 2014). O contacto das comunidades ciganas com outras línguas sempre foi assimétrico, devido ao desprestígio da língua, comparativamente com a língua das populações com que estas comunidades contactavam (Friedman, 2000, citado por Adamou & Granqvist, 2015). O romani recorreu às línguas de contacto para a sua evolução linguística, tanto que falantes roma de diferentes zonas teriam dificuldades para comunicar entre si (Moureau, 2010).

Halwachs (2012) descreve ainda a língua romani como “(...) *um aglomerado heterogéneo de variedades com um léxico homogéneo... mas sem um padrão de homogeneização uniforme entre contextos.*” (p.3), sendo que é uma língua predominantemente oral, sem falantes monolingues, em que não existe uma uniformização da escrita e sem regras definidas (Halwachs, 2012; Lytov, 2014). O romani é uma língua transmitida exclusivamente de forma oral e não existindo na forma escrita. Não tendo desenvolvido um padrão escrito não tem também nenhuma norma prescritiva. Esta situação linguística reflete a situação sociopolítica dos roma: marginalizados política, económica e culturalmente, bem como etnicamente estigmatizados, discriminados e perseguidos até ao genocídio, os roma só conseguiam sobreviver em pequenos grupos, o que levou à heterogeneidade geográfica e social que ainda existe (Halwachs, 2012).

A língua romani é muitas vezes utilizada apenas para o reconhecimento e identificação da etnia cigana entre interlocutores, visto a maioria dos ciganos ser bilingue ou multilingue (Leggio, 2019). Os ciganos recorrem ainda à língua para discutirem assuntos direccionados à sua comunidade (Leggio, 2019; Lytov, 2014).

1.2.1.1 Na Europa

A língua romani, de acordo com o Halwachs e Matras (2023), pode ser caracterizada a nível semântico, morfossintático e fonológico. A semântica é dividida em duas camadas: aquisições recentes das línguas europeias e léxico pré-europeu herdado. Esta última permitiu aos pesquisadores traçar a rota de migração dos ciganos da Índia para a Europa. Apesar das sucessivas camadas de empréstimos lexicais, ou seja, da utilização das línguas de contacto para o léxico do romani, o vocabulário básico do romani é ainda de base indo-ariano (Matras, 2004).

A nível fonológico, a língua inclui uma mistura de sons indo-arianos típicos e de fenômenos de contacto europeu com variações (Halwachs & Matras, 2023). O romani recorre a consoantes sopradas como o [k], [p], [t], [ʃ], típicas na maioria dos dialetos e existe, ainda, o [h] laríngeo e o [ʒ] velar (Kyuchukov, 1999).

Na área de estudo da classe de palavras, referindo-se ao conjunto de palavras que ao partilharem características morfológicas, sintáticas e/ou semânticas que podem ser agrupadas na mesma categoria (Direção Geral de Educação, 2023), pode-se encontrar no romani a divisão em substantivos, verbos e outras palavras de classes fechadas (determinantes, preposições e pronomes)¹ surgindo novamente a dicotomia entre influências europeias e pré-europeias (Halwachs & Matras, 2023; Kyuchukov, 1999).

Por fim, na sintaxe a língua recorre maioritariamente a frases do tipo sujeito-verbo-objeto (Halwachs & Matras, 2023). O estudo de Adamou e Granqvist (2015) demonstra que o romani desenvolveu em volta das línguas de contacto direto, acabando por ter características específicas do país no qual estão sediadas as comunidades.

Estudos em volta da língua romani demonstram que a aquisição da língua é feita como qualquer outra língua materna, apesar de apresentar pequenas diferenças (Kyuchukov, 1999, 2014; Samko et al., 2021). As crianças ciganas desenvolvem a linguagem através do envolvimento de atividades planeadas pela comunidade de acordo com a sua especificidade cultural (por exemplo: contos de fadas, canções folclóricas e jogos de linguagem). A língua roma é desenvolvida como língua materna, sendo que é na língua materna que adquirem os

¹ Tradução livre da autora, considerando as classes de palavras da língua portuguesa: "(...) *traditional division into nouns, verbs and particles* (...)". Romani Language, Factsheets on Romani Language: General Introduction (Halwachs & Matras, 2023).

conceitos mais básicos, contudo, ainda numa idade precoce aprendem a segunda língua, normalmente a língua do país onde estão sediados as comunidades (Kyuchukov, 2014).

O romani não é uma língua oficial em nenhum país da Europa, no entanto acredita-se que exista mais de um milhão de pessoas que tenha o romani como língua materna (<https://www.dadosmundiais.com/linguas/romani.php>). Na Europa Oriental existe uma tentativa de incluir o romani no sistema educacional, por exemplo na Eslováquia e Croácia, dando a oportunidade das crianças poderem desenvolver a sua língua materna no contexto escolar. Contudo, a legislação não é aplicada, não dando oportunidade às crianças ciganas de desenvolverem a sua língua e de se sentirem incluídas no sistema educacional (Pandy-Szekeres, 2022; Samko et al., 2021).

O desenvolvimento linguístico das crianças ciganas segue o normativo de qualquer outra criança que aprende a sua língua materna. No entanto, enquanto a linguagem de uma criança não cigana se desenvolve até aos 11 anos de idade, há perceção que o desenvolvimento da língua materna de uma criança cigana estagna pelos 6 anos, sendo indicado que possa dever-se à entrada no 1º Ciclo do Ensino Básico (Kyuchukov, 1999, 2014). Autores de vários estudos na europa defendem que o romani deverá ser introduzido como língua materna no currículo escolar, o que permitirá às crianças ciganas desenvolverem a sua língua materna enquanto aprendem uma segunda língua (Kyuchukov, 1999, 2014; Samko et al., 2021).

1.2.1.2 Em Portugal

As comunidades ciganas são conhecidas por todo o mundo como tendo a sua própria língua, uma língua que evoluiu de acordo com a localização geográfica das suas comunidades e do contacto com outras línguas (Matras, 2004). Os ciganos residentes em Portugal são do grupo Gitano (ibéricos) – falam caló (além do português e espanhol), conhecido também como calão em Portugal (Azevedo, 2013). O caló é uma das variantes do romani falada na Península Ibérica (Hernandez, 2022). Geograficamente, o caló estende-se por Espanha, Portugal e o sul de França (Moureau, 2010).

Devido à história da língua cigana em Portugal, ela transparece algumas diferenças entre comunidades, demonstrando variações entre as diferentes zonas do país, umas mais fáceis de serem compreendidas pelo interlocutor da língua portuguesa e outras menos acessíveis (Bastos, 2007; Moureau, 2010).

Na chegada dos ciganos à Península Ibérica a sua língua era o romani, com gramática e vocabulário próprios. Porém, a língua foi se degradando gradualmente até chegar ao atual caló que muitos consideram não poder ser considerado um dialeto do romani, mas é o que chamam de pogadoleto ou língua crioula, ou seja, tem a base lexical de uma língua e a gramática de uma outra língua. Isto quer dizer, uma mistura de vocabulário cigano com gramática espanhola que dificulta a intercompreensão com falantes de romani de outras partes da Europa (Hernandez, 2022; Mendes et al., 2014; Moureau, 2010).

É referido na literatura que a língua cigana em Portugal sofreu alterações e se aproximou mais da Língua portuguesa, realizando generalizações (Adamou & Granqvist, 2015). Em 1892 foi escrito por Adolpho Coelho o primeiro livro sobre a língua cigana em Portugal, de que se tenha conhecimento. Neste livro, o autor fez um levantamento de expressões das comunidades ciganas do Alentejo e traduziu-as para a língua portuguesa (Adolpho, 1892).

Se inicialmente os ciganos se estabeleceram na zona do Alentejo, verificou-se que a expansão e a presença cigana no país se generalizou (Moureau, 2010). Em conversa telefónica, Francisco Azul (comunicação pessoal, 20 de maio, 2022), do Alto Comissariado das Migrações, informou que devido às proibições do século XVII e XVIII os ciganos em Portugal acabaram por se isolar em grupos e cada um tem variações da sua língua, não seguindo a língua romani como a maioria das comunidades ciganas fora de Portugal. Existe em Portugal variações da língua, nomeadamente ao nível lexical, com uma maior influência da Galiza e outras da Catalunha, de onde vieram muitas das comunidades, mas entre si existem várias diferenças, sendo algumas mais próximas do português (Moureau, 2010).

A língua cigana em Portugal teve de se adaptar à sociedade moderna, de forma a poder participar na vida social, no sistema educacional e no acesso às tecnologias. Existiu uma necessidade de desenvolver o seu léxico levando a mudanças lexicais e fonéticas no vocabulário. Efetivamente, foi devido aos negócios laborais que a língua cigana entrou em contacto com o espanhol e o português, tendo ocorrido uma infiltração progressiva de um grupo minoritário na península ibérica, levando a uma simples degradação do seu próprio léxico (Hernandez, 2022; Moureau, 2010). Presentemente, os membros das comunidades ciganas que querem ingressar no mercado do trabalho devem primeiro alfabetizar-se (Moureau, 2010).

A língua cigana é cada vez menos falada e as palavras em calão cigano são utilizadas intervaladamente com outras palavras portuguesas, normalmente os ciganos recorrem ao

calão cigano quando querem excluir alguém não cigano da conversa (Mendes et al., 2014; Moureau, 2010). É de referir que, em Portugal, a língua cigana está mais presente nas zonas rurais do que nas urbanas (Moureau, 2010). O Estudo Nacional sobre as Comunidades Ciganas de Mendes e colegas refere que o calão cigano é utilizado por cerca de 51% dos ciganos, abrangidos pelo estudo que realizaram, e que o utilizam diariamente (Mendes et al., 2014).

1.2.2. Linguagem: Léxico, Semântica Lexical e Classe de palavras

A American Speech-Language-Hearing Association definiu (1982) a linguagem como sendo um “...sistema complexo e dinâmico de símbolos convencionais que é usado em vários modos de pensamento e comunicação.”. A linguagem está intimamente relacionada com a comunicação e a sua utilização requer a compreensão da interação humana, como sinais não-verbais, motivação e papéis socioculturais (American Speech-Language-Hearing Association [ASHA], 1982; Sim-Sim, 1998).

A linguagem pode ser definida como um sistema de comunicação que utiliza símbolos como: palavras, gestos, sons ou sinais, para expressar significados e transmitir informações entre indivíduos. Esses símbolos são combinados de acordo com regras específicas para formar unidades significativas, como frases e discursos, que podem ser compreendidos pelos falantes de uma determinada língua (Mussalim & Bentes, 2021; Sim-Sim, 1998).

A utilização da linguagem é regida por regras, existindo normas estabelecidas em cada língua para a sua utilização. Estas estão divididas em três dimensões que constituem o sistema linguístico da língua: o conteúdo (semântica), a forma (fonologia, morfologia e sintaxe) e o uso (pragmática) (tabela 1) (Gonçalves, 2017; Matos, 2010; Miranda, 2010; Mussalim & Bentes, 2021; Silva et al., 2017; Sim-Sim, 1998):

| Componentes da Linguagem | Domínios Linguísticos | Área de estudo |
|--------------------------|-----------------------|--|
| Forma | Fonologia | Estudo dos sons utilizados na língua e às regras que governam a sua combinação e pronúncia. |
| | Morfologia | Estuda a estrutura interna das palavras, incluindo a sua formação, classificação e variação, como prefixos, sufixos e raízes. |
| | Sintaxe | Estuda as regras de organização das palavras em frases e orações para formar sentenças gramaticalmente corretas. |
| Conteúdo | Semântica | Estuda o significado das palavras, frases e textos, bem como os processos mentais envolvidos na interpretação e compreensão do significado, estando dependente das experiências da própria pessoa. |
| Uso | Pragmática | Estuda o uso da linguagem em contextos sociais e interacionais, incluindo as intenções comunicativas, inferências e pressupostos feitos pelos interlocutores. |

Tabela 1 – Componentes da Linguagem e respetivas áreas de estudo.

A palavra, de uma forma bastante generalista, é o constituinte lexical de uma língua, com significados atribuídos e registados no dicionário da língua, de acordo com as regras ortográficas vigentes (Donadel, 2013). O processo de formação de palavras poderá ser regular ou irregular, sendo que nos processos regulares encontramos os processos de composição e derivação, processos estes em que são utilizados o radical da palavra, uma mesma base, para a criação de uma outra palavra (Direção Geral de Educação, 2023; Matos, 2010). Os processos irregulares de formação de palavras, apesar de serem mais imprevisíveis, enriquecem mais a língua, nomeadamente processos de: empréstimo, transferência de uma expressão ou palavra estrangeira (p. ex.: *marketing*) amálgama, a junção de uma ou mais palavras (p. ex.: informática, a junção de informação e automática); acrónimo, utilização de iniciais de várias palavras pronunciadas numa só palavra, respeitando a estrutura silábica da língua (p. ex.: NATO, North

Atlantic Treaty Organization); sigla, iniciais de várias palavras que são pronunciadas individualmente (p. ex.: FCP, Futebol Clube do Porto); onomatopeia, imitação de um som (p. ex.: cocoróccó); truncação, eliminação de partes das palavras (p. ex.: foto para fotografia); e, por fim, a extensão semântica, quando uma palavra já existente ganha um novo significado (e.g., a palavra rato, poderá ser de animal ou o interface de um computador) (Direção Geral de Educação, 2023; Matos, 2010).

A palavra poderá ser considerada o domínio de ligação entre as diferentes componentes da gramática (Donadel, 2013), sendo que apresenta diferentes denominações e componentes de estudo nas várias áreas da linguagem, por exemplo: na área da fonologia a palavra poderá ser definida como o conjunto de fonemas; na área da sintaxe a palavra é a unidade mínima que mantém relações com outras palavras; e até na morfologia a palavra é considerada como o conjunto de morfemas ou unidade lexical abstrata que prevê transformações a partir da sua base, sejam elas lexicais (portadoras de sentido) ou gramaticais (que expressem funções sintáticas) (Donadel, 2013).

Na dimensão conteúdo, a semântica é a área da linguística que se concentra no estudo do significado das palavras e das relações entre elas, sendo o léxico a fornecer o material de estudo para essa análise (Duarte, 2011; Matos, 2010; Silva, 2020) e correspondendo ao conjunto de todas as palavras ou constituintes que possam ter um significado, sejam elas arcaísmos, neologismos e palavras de uso corrente (Matos, 2010; Silva, 2020). O léxico é fundamental para a comunicação, pois é com ele que se expressam ideias, sentimentos e conceitos (Sim-Sim, 1998). Cada classe de palavras contribui para o léxico de uma língua de maneira única, trazendo as suas próprias características morfológicas, semânticas e sintáticas. Desta forma o léxico representa todo o conjunto de palavras de uma língua, independentemente da sua classificação gramatical específica (Mussalim & Bentes, 2021).

As componentes lexicais de uma língua são infinitas, contudo as palavras organizam-se em relações semânticas de uma forma sistemática: relações de semelhança/oposição, relações de hierarquia e relações de parte-todo (Direção Geral de Educação, 2023; Laranjeira, 2013; Matos, 2010). As relações de semelhança/oposição dizem respeito à sinonímia e à antonímia, a primeira referente a palavras que assumem significados equivalentes podendo ser substituídas pelos seus sinónimos e a segunda referente a palavras que assumem significados diferentes (antónimos). As relações de hierarquia subdividem-se em hiperonímia e hiponímia, na hiperonímia o significado hiperónimo inclui o hipónimo (e.g., o hiperónimo é flor

e malmequer é o hipónimo), por sua vez na hiponímia os hipónimos estão dependentes dos hiperónimos (por exemplo: gato e tigre são hipónimos do hiperónimo de felídeo). Por fim, relações de parte-todo estão subjacentes à holonímia e à meronímia, em que a holonímia corresponde ao todo que pode dividir-se em merónimos (por exemplo: corpo tem como partes o braço, a perna, etc.) e a meronímia são as pequenas partes que fazem parte do holónimo (Laranjeira, 2013; Matos, 2010).

O conhecimento lexical demonstra um nível de complexidade elevado, pois para a utilização do léxico é necessário possuir conhecimento sintático, semântico e morfológico de forma ao interlocutor conseguir elaborar um discurso coerente. Um conhecimento explícito da palavra, por exemplo, a sua categoria sintática permite determinar a sua posição na construção de frases, logo saber a que classe de palavras pertence a palavra é também essencial (verbo, determinante, pronome, etc.), uma vez que esse conhecimento determina as posições que ela pode ocupar numa frase e os paradigmas flexionais que pode incluir (Duarte, 2011; Laranjeira, 2013). O léxico é organizado segundo características morfológicas, sintáticas ou semânticas que partilham as palavras, em conjuntos de categorias lexicais, nomeadamente: nomes, verbos, adjetivos, advérbios, determinantes, pronomes, preposições e interjeições (Direção Geral de Educação, 2023; Matos, 2010).

O léxico pode ser considerado ativo ou passivo, sendo que o ativo diz respeito às palavras utilizadas pelo interlocutor no seu quotidiano e o passivo as palavras que o interlocutor conhece, mas que não utiliza (Laranjeira, 2013). O capital lexical de cada pessoa desenvolve-se ao longo da vida devido às experiências diárias, contacto com novas culturas e novas tecnologias que impulsionam mudanças na vida quotidiana, mas é também possível deter um grande capital lexical devido a palavras comuns e já conhecidas às quais são acrescentadas unidades mínimas de significado (morfemas) que permitem formar novas palavras (Duarte, 2011; Laranjeira, 2013).

A organização do léxico realiza-se de acordo com elementos comuns, podendo chamar-se de estruturas lexicais. Estas estruturas poderão referir-se ao campo lexical, ao campo semântico ou à família de palavras. Os campos lexicais são o conjunto de palavras que estabelecem relações semânticas entre si e que se referem a uma mesma realidade, por sua vez os campos semânticos referem-se a palavras que poderão assumir diferentes significados de acordo com o contexto em que são utilizadas. Por fim, a família de palavras diz respeito a palavras

formadas por derivação ou composição e que partilham o mesmo radical (Direção Geral de Educação, 2023; Laranjeira, 2013; Matos, 2010).

Silva (2020) esclarece que “... a competência lexical, ou seja, a nossa capacidade para usar as palavras baseia-se, quer no acesso a uma rede de conexões entre uma palavra e as outras palavras (por exemplo, um gato é um animal, para viajar temos que nos mexer), quer na capacidade de criar correspondências entre as diferentes unidades lexicais e o mundo real, selecionando a palavra certa como resposta a um determinado objeto ou circunstância e vice-versa (objeto-palavra).” (p.134). Assim, a aquisição lexical não é unicamente a aquisição de palavras isoladas, à medida que a criança aumenta o seu léxico vai estabelecendo as diferentes relações semânticas entre as palavras, sendo esta crucial para a aquisição lexical (Pacheco, 2011). Desta forma, é possível afirmar que não basta falar uma língua e utilizá-la, é necessário encontrar o seu significado mais profundo, compreender o seu contexto cultural, pois os conceitos lexicais são fruto de experiências de vida e de uma abordagem cognitiva relativa a uma situação concreta, só assim é possível garantir que não existem obstáculos na comunicação (Donadel, 2013; Silva, 2020).

Em consequência, o conhecimento lexical depende de um conjunto de vários fatores, nomeadamente: o meio socioeconómico, o nível de escolarização, a comunidade a que pertence, a profissão que exerce, as preferências, idade e do sexo; estes fatores determinam entre si a amplitude e diversidade do conhecimento lexical (Laranjeira, 2013). Este conhecimento lexical será mais desenvolvido se o indivíduo estiver inserido em mais do que um contexto e quanto mais capital lexical possuir, melhor será o desempenho em tarefas de leitura e de escrita e, conseqüentemente, o sucesso escolar (Duarte, 2011; Laranjeira, 2013).

Assim, o conhecimento linguístico é ativado cada vez que o interlocutor quer produzir ou receber enunciados verbais, impulsionando competências gramaticais que passam por um conjunto de regras fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas, que são adquiridas intuitivamente, tendo por base uma capacidade inata (Mendonça, 2018; Sim-Sim, 1998).

1.2.2.1 Aquisição da linguagem e o desenvolvimento lexical

A aquisição da linguagem corresponde ao “... processo de apropriação subconsciente de um código linguístico, via exposição, sem que para tal seja necessário um mecanismo formal de ensino.” (Sim-Sim, 1998, p.28). Por sua vez, o desenvolvimento da linguagem corresponde às

modificações quantitativas e qualitativas que têm lugar no processo do conhecimento linguístico por parte da criança, desde o nascimento até à entrada no percurso escolar, tendo já existido todo um percurso linguístico anterior (Sim-Sim, 1998; Sim-Sim et al., 2008). O desenvolvimento da linguagem ocorre de forma holística, ou seja, a criança aprende de forma conjunta as diferentes componentes da linguagem. Com o desenvolvimento, a criança procura expressar significados mais complexos, desenvolvendo competências linguísticas mais sofisticadas, recorrendo a estruturas mais elaboradas e adaptando o uso da língua ao contexto e aos objetivos comunicativos. No processo de aquisição da linguagem a criança aprende as normas linguísticas da sua comunidade, construindo seu próprio conhecimento a partir delas, nomeadamente, as normas relativas aos domínios específicos da linguagem: regras fonológicas, sintáticas, morfológicas e semânticas, assim como regras pragmáticas da língua. A aprendizagem das regras dos domínios da linguagem farão com que a criança desenvolva as suas competências linguísticas (Gonçalves, 2017; Labrincha, 2016; Mendonça, 2018; Sim-Sim, 1998; Sim-Sim et al., 2008). Ao longo do desenvolvimento linguístico ocorrem momentos considerados essenciais ou críticos em que a criança consegue promover a sua linguagem a partir das vivências linguísticas que o contexto lhe oferece, existindo uma interdependência entre o meio em que a criança está e a sua herança genética linguística (Gonçalves, 2017; Sim-Sim et al., 2008).

A base do desenvolvimento da linguagem está diretamente relacionada com a aquisição de palavras e na sua utilização; o período pré-escolar é a altura de maior desenvolvimento lexical da criança, sendo que entre os 18 meses e os 6 anos a criança acrescenta, em média, cerca de nove palavras novas diariamente (Gonçalves, 2017; Sim-Sim, 1998). O desenvolvimento de competências lexicais é também conhecido como um preditor do sucesso escolar, estabelecendo uma relação estreita entre sucesso escolar e conhecimento lexical, mais até do que entre sucesso escolar e nível/capacidade intelectual (Florin, 2010; Gonçalves, 2017).

É conhecido que aos 6 meses de idade a criança já consegue distinguir auditivamente a sua língua materna de uma não materna (Papalia et al., 2001; Rigolet, 2006; Sim-Sim, 1998), sendo que entre os 9 e os 12 meses a criança tenta dizer a sua primeira palavra (Laranjeira, 2013; Papalia et al., 2001; Rigolet, 2006; Sim-Sim, 1998; Sim-Sim et al., 2008). Porém, apesar da primeira palavra ser dita apenas entre os 9 e os 12 meses, a criança já tem no seu nível de compreensão um vocabulário mais extenso, ou seja, a compreensão precede a expressão de

forma bastante significativa no seu marco temporal (tabela 2), sendo chamado de vocabulário passivo (Estrada, 2019; Laranjeira, 2013; Pacheco, 2011; Sim-Sim, 1998).

| Idade em meses | Compreensão | Produção |
|----------------|------------------|-----------------|
| 9 - 12 | +/- 10 palavras | 1ª palavra |
| 14 - 15 | +/- 50 palavras | +/- 10 palavras |
| 17 - 19 | +/- 100 palavras | +/- 50 palavras |

Tabela 2 – Produção de palavras por faixa etária. Fonte: Menyuk (1988), citado por Sim-Sim (1998; p.127).

Aos 2 anos a criança já consegue utilizar e compreender palavras relativas a pessoas, objetos e acontecimentos vivenciados, sendo que nesta altura a criança produz entre 200 a 300 palavras, lembrando que o vocabulário passivo estará ainda cerca de quatro vezes superior ao que é produzido (Gonçalves, 2017; Laranjeira, 2013; Pacheco, 2011; Papalia et al., 2001; Sim-Sim, 1998). É entre os 2 e os 3 anos de idade que ocorre um crescimento exponencial de vocabulário, sendo essencial promover a produção de tempos verbais, advérbios, adjetivos e preposições (Gonçalves, 2017; Rigolet, 2006). No entanto, aos 4 anos as crianças ainda demonstram inconsistência na utilização destas classes de palavras, apesarem de já as utilizarem na sua construção frásica, havendo uma notória preferência pela utilização de advérbios em vez de adjetivos; utilização de pronomes pessoais e de preposições, contudo, também é esperada que a utilização de preposições seja superior à de pronomes (Rigolet, 2006).

O crescimento lexical tem também a sua representatividade quantitativa após os 5 anos de idade, altura em que a aquisição dos domínios linguísticos (fonológico, morfológico e sintático) se começa a estabilizar (Laranjeira, 2013; Pacheco, 2011; Sim-Sim, 1998). Aos 5 anos, é expectável que a criança já utilize todas as categorias gramaticais, sendo que a nível semântico, a proporção de utilização de verbos se aproxima da de substantivos, assim como a utilização de adjetivos se aproxima da produção de advérbios (Rigolet, 2006). Pelos 6 anos é esperado que a criança seja capaz de conversar sobre uma grande variedade de temas devido à dimensão do seu léxico, sendo capaz de produzir cerca de 2600 palavras e compreender cerca de 24 000 palavras (Sim-Sim, 1998).

A aquisição do significado das palavras pode ocorrer através de processos de subgeneralização e de sobregeneralização. O primeiro é descrito como sendo a utilização de

uma palavra para nomear um objeto ou uma situação particular (p. ex.: o uso da palavra «carro» para designar apenas o seu carro, sendo que outros carros não se designam carros). O processo de sobregeneralização, é por sua vez, é a utilização excessiva de uma palavra para uma classe de referentes (p. ex.: a criança recorre à palavra «pai» para classificar todos os homens) (Estrada, 2019; Laranjeira, 2013; Pacheco, 2011; Sim-Sim, 1998).

As investigações feitas sobre o desenvolvimento da linguagem da criança demonstram que não existe uma lista de nomes comuns que sejam adquiridos pela mesma ordem e importância em todas as crianças, indicando que o contexto em que a criança se encontra é essencial para o desenvolvimento da mesma. No entanto, é possível afirmar a existência de campos conceituais específicos transversais no desenvolvimento da linguagem, quando surge o aumento de aquisição de vocabulário, nomeadamente de verbos, nomes, adjetivos e advérbios (Brançalioni et al., 2011; Gonçalves, 2017).

A categorização de elementos permite que as palavras sejam associadas às representações mentais de significados, promovendo o aumento de elementos lexicais, existindo assim uma relação bilateral entre a categorização de um objeto e a aprendizagem de uma palavra (Befi-Lopes et al., 2006; Gonçalves, 2017; Sim-Sim, 1998).

Por volta dos 6 anos a criança começa a estabelecer relações semânticas entre os vocábulos que conhece, ou seja, em que compreende que palavras diferentes podem ter o mesmo significado ou que palavras iguais podem significar coisas diferentes. O estabelecimento destas relações semânticas depende do conhecimento do vocábulo, mas também da complexidade semântica do mesmo, assim como da experiência da criança perante a palavra. Este processo irá acontecer ao longo de toda a vida, sendo que com a entrada no ensino escolar as definições das crianças dadas a uma determinada palavra evoluem, como exemplificado na tabela 3 (Estrada, 2019; Pacheco, 2011; Sim-Sim, 1998).

| Item | Resposta aos 6 anos | Resposta aos 9 anos |
|-----------|------------------------------|-------------------------------------|
| Vaca | É um animal (6A:3M) | É um animal que nos dá o leite (9A) |
| Círculo | É redondo (6A:1M) | É uma figura geométrica (9A:11M) |
| Descascar | É descascar a maçã (6A:3M) | É retirar a casca (9A:8M) |
| Hortaliça | É para fazer a sopa (5A:11M) | São vegetais (9A:2M) |

Tabela 3 – Exemplos de definições em diferentes idades (Sim-Sim, 1998, p.130).

A partir dos 6 anos, quando é esperado que a criança consiga conversar fluentemente sobre diferentes temáticas, poderão surgir erros de descodificação, que irão alterar o processo comunicativo (Befi-Lopes et al., 2006; Gonçalves, 2017; Sim-Sim, 1998). Estes erros surgem devido à criança ainda se encontrar a desenvolver a organização dos traços de significação que lhe permitem utilizar uma palavra em vez de outra de acordo com o contexto (Gonçalves, 2017; Rigolet, 2000).

Apesar das crianças demonstrarem desenvolvimento da linguagem diferentes, de acordo com o contexto que habitam, os investigadores delinearam marcos do desenvolvimento que são possíveis de serem compreendidos como metas esperadas para cada faixa etária. Assim, em resumo, apresenta-se a tabela 4, desenvolvida por Sim-Sim e colegas que representa os marcos e etapas do desenvolvimento da linguagem (Sim-Sim et al., 2008, p.26).

O conhecimento e utilização do vocabulário de uma determinada língua, sendo o vocabulário uma seleção específica do léxico que é familiar a um indivíduo, é a "imagem de marca" do contexto a que a pessoa pertence e, por consequência, o domínio do desenvolvimento da linguagem mais influenciado pelas vivências da criança (Laranjeira, 2013; Sim-Sim, 1998). Desta forma pretende-se com esta investigação averiguar as competências linguísticas, ao nível lexical, das crianças entre os 3 anos e 6 anos e 6 meses das comunidades ciganas de Grijó.

| Idade | Desenvolvimento fonológico | Desenvolvimento semântico, sintático e morfológico | Desenvolvimento pragmático |
|-----------------|---|---|---|
| 0 a 6 meses | <ul style="list-style-type: none"> - Reação à voz humana; - Reconhecimento da voz materna; - Reação ao próprio nome; - Reações diferentes a entoações de carinho ou zanga; - Vocalizações (palreio, lalação) com entoação. | ----- | <ul style="list-style-type: none"> - Tomada de vez em processos de vocalização; |
| 12 meses | <ul style="list-style-type: none"> - Produção de alguns fonemas; | <ul style="list-style-type: none"> - Compreensão de frases simples, particularmente instruções; - Produção de palavras isoladas (holófrase) | <ul style="list-style-type: none"> - Produções vocálicas para: - Fazer pedidos; - Dar ordens; - Perguntar; - Negar; - Exclamar. |
| 18 meses | <ul style="list-style-type: none"> - Produção de muitos fonemas; - Utilização de variações entoacionais; | <ul style="list-style-type: none"> - Cumprimento de ordens simples; - Compreensão de algumas dezenas de palavras; - Produção de discurso telegráfico (2/3 palavras por frase) | <ul style="list-style-type: none"> Uso de palavras e embriões de frase para: - Fazer pedidos; - Dar ordens; - Perguntar; - Negar; - Exclamar. |
| 2 a 3 anos | <ul style="list-style-type: none"> - Produção de muitos fonemas; - Melhoria no controlo do volume, ritmo e intensidade da voz; - Reconhecimento de todos os sons da língua materna; | <ul style="list-style-type: none"> - Compreensão de centenas de palavras; - Grande expansão lexical; - Produção de frases; - Utilização de pronomes; - Utilização de flexões nominais e verbais; - Respeito pelas regras básicas de concordância; | <ul style="list-style-type: none"> Uso de frases para realizar muitos atos de fala (pedidos, ordens, perguntas, chantagens, mentiras); |
| 4 a 5 anos | <ul style="list-style-type: none"> - Completo domínio articulatorio. | <ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento passivo de cerca de 25000 palavras; - Vocabulário ativo de cerca de 2500 palavras; - Compreensão e produção de muitos tipos de frases simples e complexas | <ul style="list-style-type: none"> - Melhoria na eficácia das interações conversacionais (formas de delicadeza e de subtileza); |
| Até à puberdade | | <ul style="list-style-type: none"> - Domínio das estruturas gramaticais complexas; - Enriquecimento lexical. | <ul style="list-style-type: none"> - Domínio das regras pragmáticas do(s) ambiente(s) onde convive. |

Tabela 4 - Marcos do desenvolvimento da linguagem de Inês Sim-Sim e colegas (2008).

2. Metodologia

2.1. Objetivos de estudo

O principal objetivo deste estudo é caracterizar o desenvolvimento lexical de crianças entre os 3 anos e os 6 anos e 6 meses, das comunidades ciganas de Grijó. Este estudo tem como objetivos específicos:

- Caracterizar o desenvolvimento lexical, relativamente à quantidade de palavras produzidas por crianças entre os 3 anos e os 6 anos e 6 meses de idade, das comunidades ciganas de Grijó;
- Categorizar o léxico usado pelas crianças ciganas, entre os 3 anos e os 6 anos e 6 meses de idade, nas diferentes classes de palavras;
- Caracterizar o léxico relativamente a categorias semânticas utilizadas pelas crianças ciganas, entre os 3 anos e os 6 anos e 6 meses.

2.2. Tipo e Desenho de estudo

Este é um estudo observacional descritivo, que indica que é realizada uma descrição sobre uma determinada situação, dando informação sobre a mesma, onde o investigador recolhe a informação e não intervém (Bowling, 2004; Fortin, 1999). A estatística descritiva permite analisar os dados através de indicadores estatísticos, detalhadamente as medidas de tendência central (média, mediana, moda), medidas de tendência não central (percentis, valores máximo e mínimo) e medidas de dispersão (desvio padrão) (Nicola, 2008).

É, ainda, um estudo de carácter transversal, pois os dados foram recolhidos num único momento (Bowling, 2004).

O presente estudo é de carácter quantitativo, visto ser feita uma análise estatística de dados quantificáveis de acordo com o desempenho das crianças de idades compreendidas entre os 3 anos e os 6 anos e 6 meses de idade na prova de vocabulário utilizada.

No presente estudo pretende-se recolher o léxico utilizado pelas crianças ciganas das comunidades de Grijó.

2.3. População e Amostra

A população-alvo diz respeito à população selecionada para dar resposta às questões colocadas na investigação (Kumar, 2005). Neste estudo a população-alvo selecionada são as crianças ciganas, entre os 3 anos e os 6 anos e 6 meses, das comunidades ciganas de Grijó.

Para uma melhor compreensão, será realizado uma pequena contextualização das suas comunidades.

Em Grijó existem quatro comunidades ciganas diferentes, estando estabelecidas em quatro zonas diferentes da freguesia, às quais pertencem as crianças deste estudo. Cada comunidade tem o seu próprio acampamento, sendo constituídos por casas feitas de chapa, plástico e terra/cimento. Cada um dos acampamentos tem o seu próprio patriarca, ou seja, responsável primário da comunidade que toma as decisões em benefício do grupo. De acordo com informações obtidas através da Junta da União de Freguesias de Grijó e Sermonde (e-mail da instituição de maio de 2024), a primeira comunidade cigana estabeleceu-se na freguesia de Grijó há 50 anos, sendo que as restantes comunidades surgiram posteriormente e de forma independente.

A maioria dos cidadãos destes acampamentos não possui qualquer tipo de ocupação, sendo rara a exceção de quem trabalha na área do comércio em feiras ambulantes ou pequenas ocupações locais. As mulheres são ainda tidas como cuidadoras da família, ocupando-se das crianças e das tarefas domésticas e os agregados familiares são compostos por famílias numerosas. A taxa de sucesso escolar destas comunidades é bastante reduzida e a população adulta ainda tem uma elevada taxa de analfabetismo (Pinto, 2020).

A população deste estudo é composta por 17 crianças entre os 3 anos e os 6 anos e 6 meses que frequentam o Jardim-de-Infância, oriundos dos diferentes acampamentos, A, B, C e D, de acordo com a tabela 5, sendo que existem 108 crianças nas comunidades ciganas e apenas 78 crianças, presente ano letivo, 2023/2024, estão matriculadas no Agrupamento de Escolas Júlio Dinis – Grijó.

| | A | B | C | D |
|------------------------------------|----|----|----|----|
| Número de crianças até aos 18 anos | 30 | 25 | 31 | 22 |
| Número de crianças para a amostra | 7 | 2 | 3 | 5 |

Tabela 5- Distribuição de pessoas por acampamento.

Desta forma, trata-se de uma amostra de conveniência da população, ou seja, foram selecionadas crianças de forma intencional e que estavam facilmente acessíveis (Fortin,

1999). Os participantes foram crianças das comunidades ciganas de Grijó que frequentam o Ensino Pré-Escolar do Agrupamento de Escolas Júlio Dinis – Grijó, tendo sido este o critério de inclusão. Como critério de exclusão, definiu-se o conhecimento/diagnóstico de défices auditivos, vistos os mesmos poderem ter impacto direto na aquisição de léxico (Penna et al., 2014).

Optou-se por estudar crianças entre os 3 anos e os 6 anos e 6 meses que frequentam o ensino pré-escolar, pois nesta faixa etária encontra-se um período intenso de desenvolvimento lexical, que ocorre entre os 18 e os 42 meses (Sim-Sim, 1998).

2.4. Instrumentos de recolha de dados

A recolha dos dados foi realizada através da aplicação da prova de vocabulário do teste de linguagem infantil – ABFW de Andrade, Befi-Lopes, Fernandes e Wertzner (2004) e a partir de uma gravação, vídeo, de uma sessão de brincadeira livre entre as crianças de etnia cigana (Knoblauch et al., 2015), entre os meses de janeiro e fevereiro.

A decisão sobre o uso do instrumento deve-se ao fato de, embora, composto por quatro provas: área de fonologia, vocabulário, fluência e pragmática, estas podem ser aplicadas isoladamente. Assim, será usada nesta investigação a prova de vocabulário (B), que é constituída por cartões com imagens fotográficas coloridas. Esta prova (parte B) é constituída por nove campos conceituais, num total de 118 vocábulos – vestuário, animais, meios de transporte, alimentos, móveis e utensílios, profissões, locais, formas e cores, brinquedos e instrumentos musicais, analisados qualitativamente e quantitativamente. A aplicação implicou o preenchimento do Protocolo de Registo de Respostas (Anexo 1) e a Tabela de Análise da Tipologia de Processos de Substituição (Anexo 2) (Andrade et al., 2004). O Protocolo de Registo de Respostas é composto por todos os vocábulos, no qual o investigador deverá assinalar com uma cruz a designação do vocábulo usual (DVU), a não designação do mesmo por parte da criança (ND) ou o processo de substituição quando presente (PS), sendo que neste caso o investigador deverá preencher a palavra produzida pela criança. No caso da Tabela de Análise da Tipologia de Processos de Substituição o investigador preenche o tipo de substituições verificados durante a aplicação da prova (Andrade et al., 2004).

Esta é uma prova de fácil aplicação, sendo apenas necessária a apresentação das imagens às crianças de forma individual. A prova tem uma duração entre 20 e 30 minutos, sendo que cada imagem deve ser apresentada durante 10 segundos (Andrade et al., 2004). Reforça-se que

outro fator que contribuiu, igualmente, para a seleção deste instrumento para levantamento de dados, foi o fato do vocabulário fazer parte do desenvolvimento infantil e constar no quotidiano da criança, de acordo com a sua faixa etária (Andrade et al., 2004).

A prova de vocabulário do teste de linguagem infantil – ABFW foi utilizada num estudo exploratório em Portugal (Gonçalves, 2017), tendo sido realizada a análise das qualidades psicométricas da prova. Para determinar o grau de exatidão que pode ter a informação obtida pelo questionário foi analisada a consistência interna, através do *Alpha de Cronbach*², tendo apresentado valores indicativos de elevada exatidão ($\alpha = 0,919$).

A gravação em vídeo de um momento de brincadeira livre entre as crianças em estudo poderá facilitar a recolha de estruturas sintáticas usadas, permitindo, assim recolher o léxico utilizado pelas crianças em situação mais espontânea, com a vantagem de manter o distanciamento emotivo do investigador, possibilitando a repetição e o congelamento da imagem, facilitando a observação detalhada e a análise reflexiva do fenómeno (Knoblauch et al., 2015). A recolha destes dados através de vídeo permite compreender as classes de palavras que as crianças utilizam de forma espontânea, possibilitando a obtenção de uma maior diversidade de vocabulário, visto a prova de vocabulário do teste de linguagem infantil – ABFW realizar apenas a recolha de nomes comuns. O vídeo terá uma duração de 10 minutos.

2.5. Procedimentos, recolha e tratamento dos dados

Para a realização do estudo foi necessária a submissão de um pedido de autorização à direção do Agrupamento de Escolas Júlio Dinis – Grijó com o objetivo de realizar o levantamento de dados nos jardins-de-infância onde frequentavam as crianças de etnia cigana (Anexo 3). Após autorização desta entidade, foi submetido à Comissão de Ética da Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico do Porto, da qual recebeu um parecer positivo (Anexo 4).

Procedeu-se então à entrega de um Consentimento Informado aos Encarregados de Educação das crianças, para realizar o levantamento dos dados garantindo que os mesmos são confidenciais, sendo mantido o anonimato ao longo de todo o processo e têm como finalidade fins académicos e de investigação (Anexo 5). Este Consentimento Informado foi entregue aos Encarregados de Educação pela investigadora e lidos os termos gerais e assim que devidamente assinado pelos mesmos procedeu-se à recolha de dados. As crianças foram

² *Alpha de Cronbach*: É uma das estatísticas mais importantes e comuns na investigação relacionada com o uso de testes psicométricos, tratando-se de uma medida de fiabilidade (Cortina, 1993).

mantidas no anonimato durante todo o estudo, tendo o seu nome sido substituído por uma letra maiúscula.

Os dados foram recolhidos em contexto de sala de jardim infantil ou na biblioteca das escolas onde estão sediados os jardins-de-infância das crianças.

A recolha dos dados foi realizada de duas formas, recorrendo à aplicação do teste de linguagem infantil – ABFW, numa primeira fase, e à gravação de uma sessão de brincadeira livre entre as crianças ciganas, numa segunda fase.

O teste de linguagem infantil –ABFW, prova de vocabulário (parte B), foi adaptado para o português europeu de forma livre e de acordo com os regionalismos da zona onde foi aplicado, tendo tido por base a adaptação realizada no estudo de Sandra Gonçalves (2017). Assim sendo, o vocabulário recolhido dentro dos diferentes campos conceituais encontra-se na folha de registo no Anexo 1 e na tabela 6 pode-se observar as palavras adaptadas do original para o português europeu.

| Palavra do teste | Palavra Sugerida |
|------------------|---------------------|
| Ténis | Sapatilhas |
| Bolsa | Carteira/mala |
| Cachorro | Cão |
| Passarinho | Pássaro |
| Pintinho | Pintainho |
| Sanduíche | Sandes |
| Macarrão | Massa |
| Verdura | Couve |
| Abacaxi | Ananás |
| Viatura | Carro da polícia |
| Foguete | Foguetão |
| Caminhão | Camião |
| Ónibus | Autocarro/camioneta |
| Trem | Comboio |
| Abajur | Candeeiro |
| Geladeira | Frigorífico |
| Privada | Sanita |
| Xícara | Caneca |
| Fazendeiro | Agricultor |
| Guarda | Polícia |
| Marron | Castanho |
| Violão | Viola |
| Gangorra | Balancé |
| Balança | Baloíço |
| Escorregador | Escorrega |

Tabela 6 – Palavras adaptadas da Prova B do teste de linguagem infantil – ABFW para o português europeu.

A aplicação da prova de vocabulário foi realizada de forma individual, numa sala de aula sem outros alunos presentes, e consistiu na exibição de uma figura de cada vez à criança, seguida das perguntas correspondentes a cada campo concetual: "O que é isso?", "Que cor é esta?", "Que forma é esta?", "Que lugar é este?" e "Quem é esta pessoa?". O tempo de espera máximo para cada resposta foi de 10 segundos, no caso de não ter existido uma resposta a mesma imagem foi mostrada novamente no final do campo concetual, como indicado pelos autores do teste (Andrade et al., 2004). As respostas das crianças foram transcritas para o Protocolo de Registo de Respostas, devidamente adaptado (Anexo 1), onde constam três locais para assinalar a palavra referida pela criança: "designação de vocabulário usual" (DVU), caso a palavra fosse a pretendida; "processo de substituição" (PS) quando a criança referia uma outra palavra que não a esperada; e, por fim, "não designação" (ND) quando a criança não realizava nenhuma nomeação.

A gravação dos vídeos de uma sessão de brincadeira livre entre as crianças ciganas foi realizada em pequeno grupo (máximo 4 crianças), em contexto conhecido, de forma a obter discurso espontâneo. Com o objetivo de não ocorrer interferência dos outros pares, a sessão foi realizada em momentos em que as restantes crianças estavam ausentes da sala. Para a realização destes momentos a investigadora entregou algum material para que estas pudessem manusear e interagir: um puzzle com a roda dos alimentos, um livro infantil de animais e alimentos e uma torre de equilíbrio constituída por várias cores.

Após a recolha dos dados, o tratamento dos mesmos foi efetuado usando o programa informático *Excel* realizando uma análise descritiva, fazendo referência às classes de palavras utilizadas, ao número de palavras produzidas, às categorias lexicais mencionadas e a relação das mesmas entre as diferentes faixas etárias.

Todos os dados recolhidos foram armazenados num computador de secretária, com *password* a que só a investigadora principal tem acesso, sendo os mesmos destruídos no final do estudo.

3. Resultados

3.1. Caracterização da amostra

Da população de 17 crianças, de quatro acampamentos de Grijó, com idades compreendidas entre os 3 anos e os 6 anos e 6 meses, foram removidas duas crianças de 3 anos que estavam internadas em estabelecimentos hospitalares no momento da aplicação da prova de vocabulário do teste de Linguagem Infantil – ABFW e seis crianças, entre os 5 e 6 anos, que por questões logísticas não existiu um espaço físico que permitisse a gravação de um momento de brincadeira. Desta forma a apresentação dos dados recolhidos contempla apenas a partir dos 4 anos de idade.

Desta forma, a amostra é composta por 9 crianças, três do sexo masculino e seis do sexo feminino com idades compreendidas entre os 4 anos e 7 meses e os 6 anos e 6 meses de idade. Na tabela seguinte (tabela 7) é possível observar a distribuição das crianças pelos quatro acampamentos das comunidades ciganas, assim como as respetivas idades.

| | A | B | C | D |
|-------------------|-------------------------|----------------|----------------|-------|
| Sexo Masculino | | | 6A:6M 6A:4M | 6A:6M |
| Sexo Feminino | 5A:7M 6A:5M 6A:6M | 6A:6M 5A:7M | | 4A:7M |
| Total de crianças | 3 | 2 | 2 | 2 |

Tabela 7 – Distribuição da população de estudo pelos diferentes acampamentos de Grijó.

No gráfico 1 apresenta-se a distribuição da amostra de acordo com a faixa etária, sendo a maioria do sexo feminino (6 crianças) e na faixa etária entre os 6A:1M e 6A:6M.

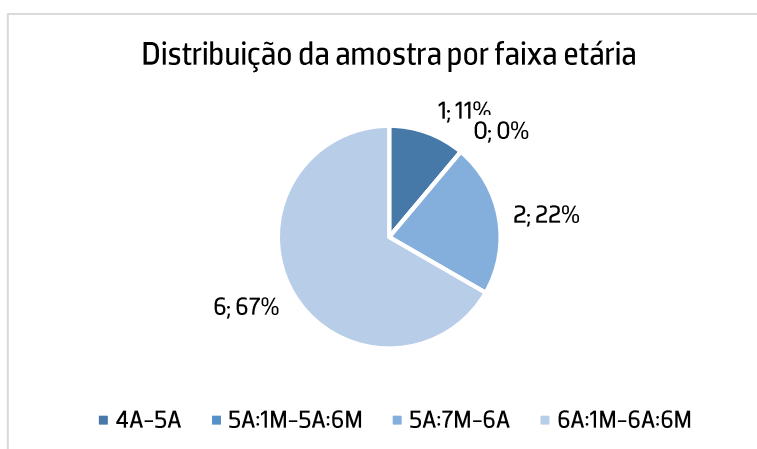


Gráfico 1 - Distribuição da amostra por faixa etária e sexo.

3.2. Resultados da prova de vocabulário do teste de Linguagem Infantil - ABFW

A tabela 8 apresenta os resultados apurados do total dos campos conceituais da prova de vocabulário do teste de linguagem infantil - ABFW, podendo-se verificar que os campos conceituais animais, alimentos e móveis e utensílios apresentaram as médias mais elevadas (8,67; 7,89 e 8,78, respetivamente). Os campos conceituais com as médias mais baixas foram locais e profissões (0,33 e 1,44, respetivamente), apresentando também os valores mínimos de resposta mais baixos.

| Campos conceituais | N | Mínimo | Máximo | Média | Desvio Padrão |
|---------------------------|---|--------|--------|-------|---------------|
| Vestuário | 9 | 1 | 6 | 2,89 | 1,45 |
| Animais | 9 | 4 | 12 | 8,67 | 3,00 |
| Alimentos | 9 | 4 | 12 | 7,89 | 2,76 |
| Transportes | 9 | 2 | 7 | 4,22 | 1,64 |
| Móveis e utensílios | 9 | 2 | 13 | 8,78 | 3,87 |
| Profissões | 9 | 0 | 3 | 1,44 | 1,13 |
| Locais | 9 | 0 | 2 | 0,33 | 0,71 |
| Formas e cores | 9 | 0 | 8 | 5,00 | 2,83 |
| Brinquedos e Instrumentos | 9 | 0 | 7 | 3,44 | 2,30 |
| Total do teste | - | - | - | 42,66 | 19,69 |

Tabela 8 - Estatística descritiva dos campos conceituais da prova de vocabulário.

Ainda no que diz respeito aos dados da prova de vocabulário do teste de linguagem infantil – ABFW, é possível observar as percentagens de designação por vocabulário usual (DVU) referidos pelas crianças, de processos de substituição de palavras (PS) e, ainda, de não designações (ND) nos diferentes campos conceituais. No total foram realizadas em média 36% de nomeações de designações de vocabulário usual e 43% foram substituições de palavras; não foram nomeadas 21% (não designações) (gráfico 2).

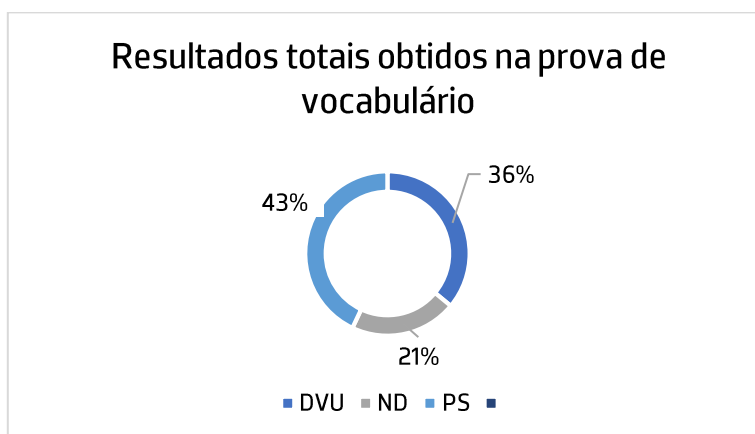


Gráfico 2 – Resultados totais obtidos na prova de vocabulário.

No que se refere aos campos conceituais com maior número de substituições, os dados indicam o do vestuário (69%) e o de locais (67%), enquanto que os campos conceituais com maior número de imagens que não foram nomeadas foram o campo das profissões (48%), seguido do campo dos brinquedos e instrumentos (33%) (gráfico 3).

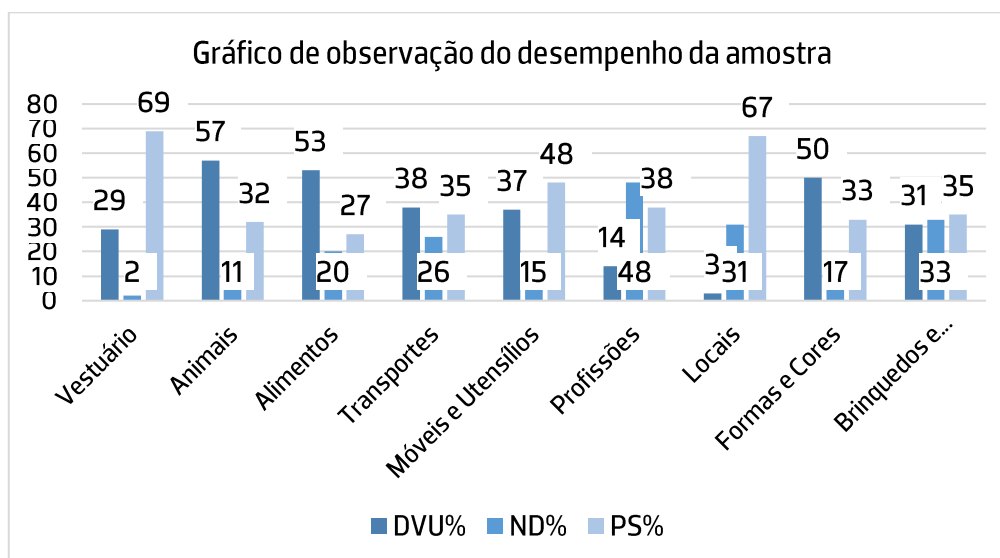


Gráfico 3 – Desempenho da amostra por campo conceitual.

No que diz respeito aos processos de substituição de palavra, foram identificados oito processos nos diferentes campos conceituais, nomeadamente: substituição de palavra por uma do mesmo campo lexical, relação de hierarquia entre palavras (hiperonímia), relação de parte-todo (meronímia), relação de sinonímia, empréstimo lexical, onomatopeias, designação pela função, nomeação de um componente da imagem (valorização do estímulo visual). Acrescenta-se que ocorreram, ainda, situações em que as crianças disseram palavras de forma aleatória e que a produção referida pela criança não foi inteligível.

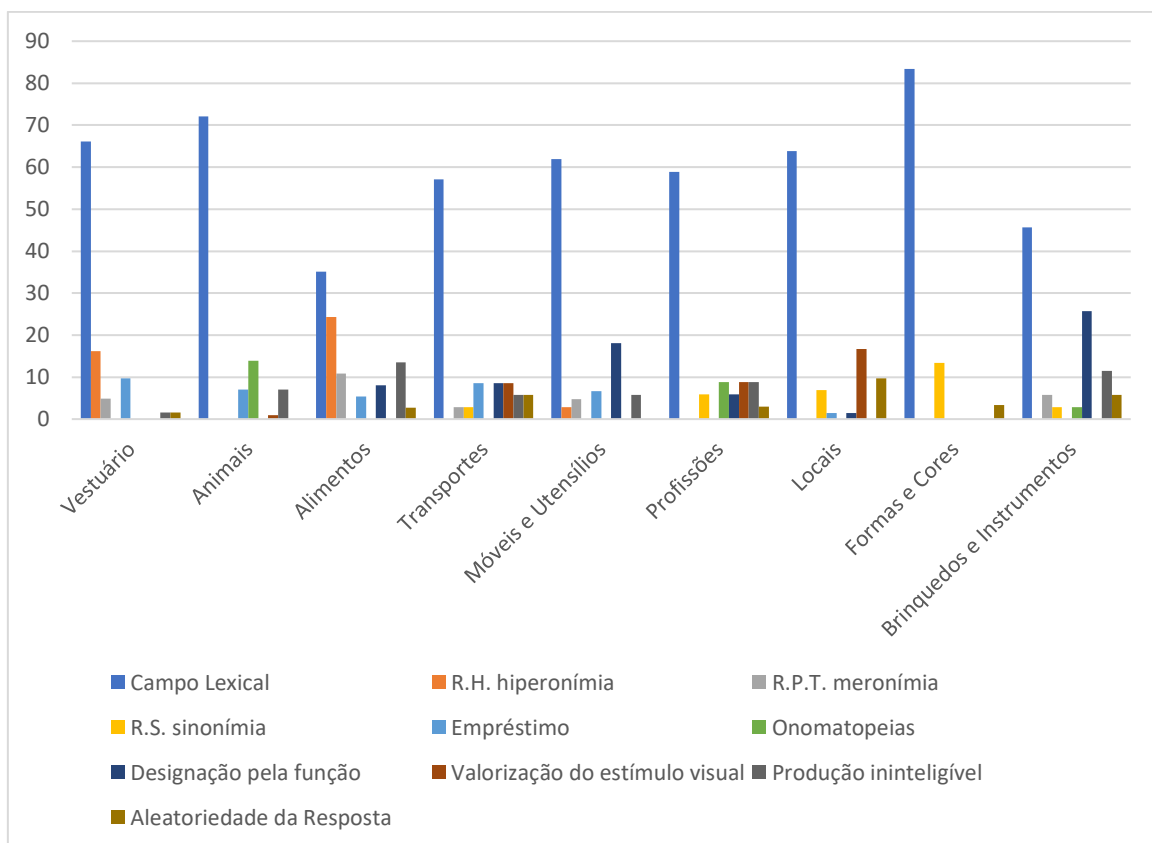


Gráfico 4 - Percentagem de cada um dos processos nos diferentes campos conceituais.

No gráfico 4 é possível observar os valores, em percentagem, de cada processo nos diferentes campos conceituais. O processo de substituição de palavra por outra palavra do mesmo campo lexical foi o processo que mais se verificou, tendo tido maior expressividade no campo conceitual de formas e cores, seguido do campo dos animais e vestuário. Os processos que tiveram menor representatividade foram a utilização de onomatopeias, a relação de sinonímia e a relação parte-todo de meronímia. O campo conceitual com mais diversidade de processos de substituição foi o dos alimentos, em que ocorreram processos de utilização de palavras

dentro do campo lexical, relações hierárquicas de hiperonímia, relações parte-todo de meronímia, empréstimos e designações pela função.

Na tabela 9 apresentam-se alguns dos exemplos de processos de substituição utilizados pelas crianças durante a prova de vocabulário do teste de linguagem infantil – ABFW.

| Palavra-alvo | Palavra produzida | Processo de substituição |
|--------------|-------------------|--------------------------|
| Boné | Chapéu | Campo Lexical |
| Carro | Coche | Empréstimo |
| Polícia | Guarda | Relação de Sinonímia |
| Pijama | Calças e casaco | Relação P.T. Meronímia |
| Salada | Comida | Relação H. hiperonímia |
| Lavatório | Lavar mãos | Designação pela função |
| Galinha | Có-có | Onomatopeia |

Tabela 9 – Exemplos dos processos fonológicos utilizados.

No que diz respeito à designação das imagens por vocabulário usual (DVU), de processos de substituição de palavras (PS) e, ainda, de não designações (ND) é possível verificar que as crianças entre os 4 anos e os 5 anos fizeram nomeação de vinte palavras do vocabulário usual (17% DVU), existindo quarenta e uma não designações (35% ND) e um número elevado de processos de substituição, cinquenta e sete substituições (48% PS), em 118 vocábulos. A faixa etária que obteve melhores resultados na nomeação das imagens foi a dos 6A:1M-6A:6M, onde foram realizadas em média 49,5 nomeações de imagens com as palavras usuais (41% DVU), ocorreram 51,33 processos de substituição (45% PS) e não foram nomeadas 17,17 imagens (14% ND). Na faixa etária entre os 5A:7M-6A obteve-se uma média vinte e duas de imagens nomeadas de forma correta (19%), cinquenta e uma imagens não nomeadas (43%) e quarenta e cinco processos de substituição (38%) (gráfico 5).

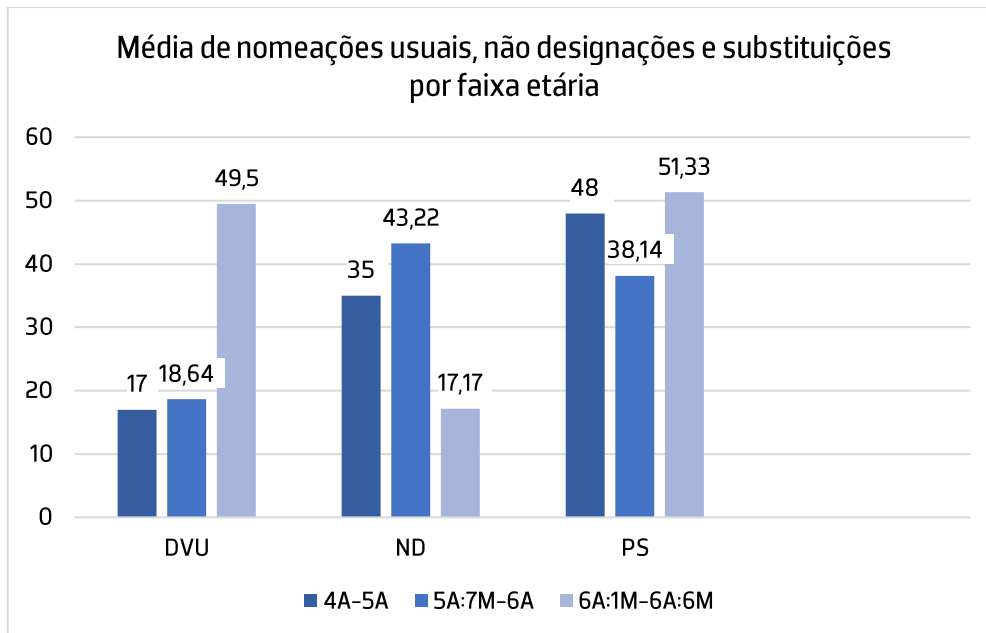


Gráfico 5 – Média de processos de designação usual, não designação e de substituição, por faixa etária.

No gráfico 5, apresenta-se a distribuição dos resultados obtidos, em percentagem, nas diferentes faixas etárias, sendo que as crianças entre os 4 anos e os 5 anos de idade realizaram menos nomeações de imagens (ND, 35%), assim como efetuaram maior número de processos de substituição (PS, 48%). Por fim, as crianças que fizeram mais nomeações corretas das imagens foram as que se situam na faixa etária dos 6A:1M aos 6A:6M (41%), apresentando 45% de processos de substituição (gráfico 6).

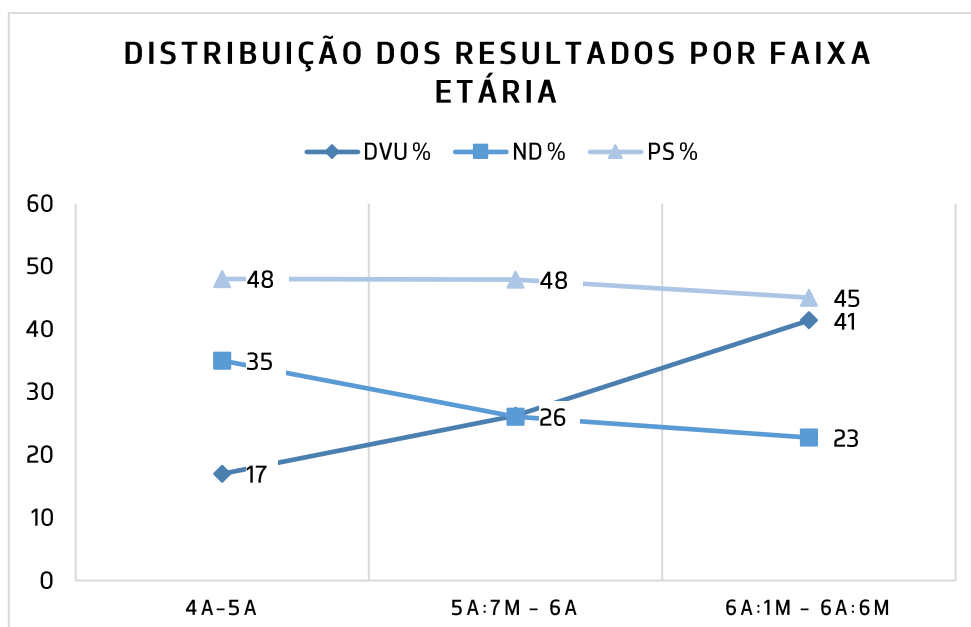


Gráfico 6- Distribuição dos resultados da aplicação da prova de vocabulário por faixa etária.

3.3. Resultados obtidos em atividade lúdica

Os dados recolhidos em atividade lúdica revelam a utilização de diferentes classes de palavras, nomeadamente nomes comuns, verbos, adjetivos, advérbios, interjeições, preposições, determinantes e quantificadores. As conjunções não foram usadas pelas crianças da amostra.

Como é possível observar no gráfico 7, a utilização de nomes foi o mais frequente (29% de nomes utilizados por todas as crianças), sendo estes nomes comuns do quotidiano e do campo lexical dos alimentos e móveis e utensílios (e.g., laranja, cama, banana, etc.). De seguida, as crianças recorreram à utilização de verbos (25%), nomeadamente os verbos “estar” e “ser” que foram os mais referidos. As classes menos utilizadas foram a dos determinantes (1%) e dos quantificadores (1%), em que apenas uma criança recorreu à utilização de um determinante artigo definido e a um quantificador numeral. As preposições foram produzidas por três crianças, tendo sido as preposições “de”, “com” e “para”.

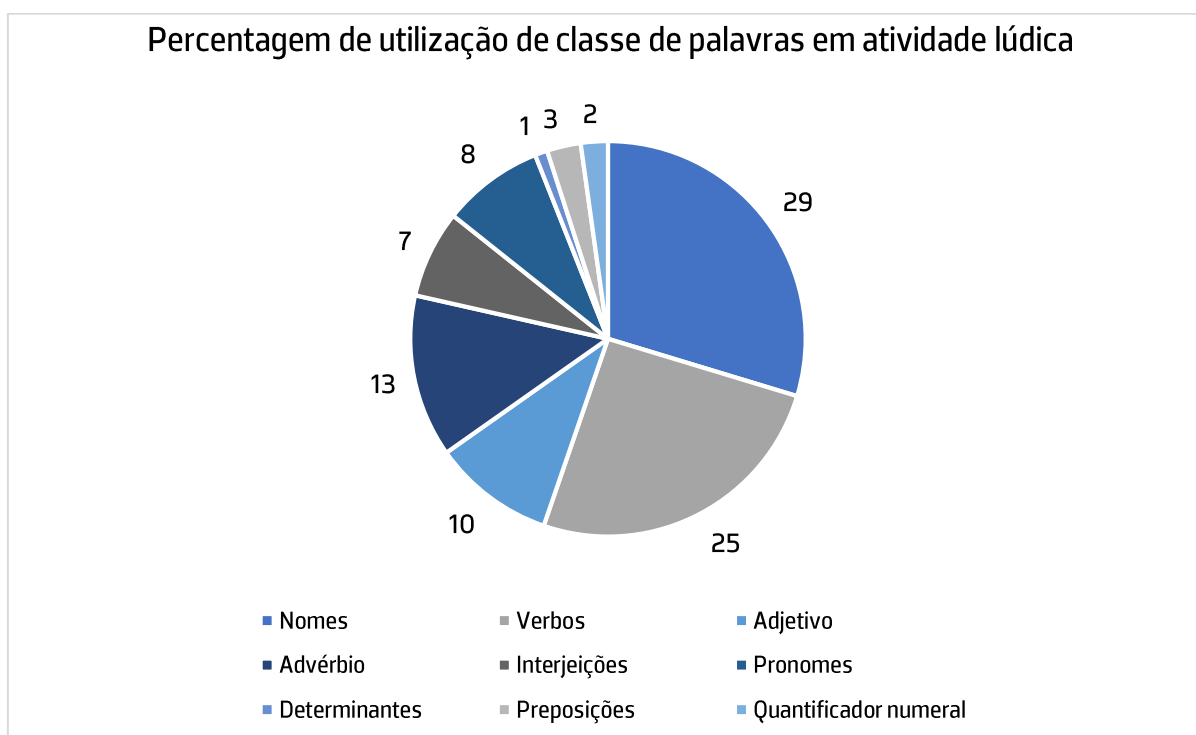


Gráfico 7 – Distribuição da utilização das diferentes classes de palavras em discurso espontâneo num momento de brincadeira livre, em percentagem.

No gráfico 8 é possível observar a percentagem de utilização de classes de palavras por faixa etária. As crianças que mais classes de palavras utilizam no seu discurso são as que têm entre os 6A:1M-6A:6M, que utilizam todas as classes, com exceção da classe das conjunções;

seguem-se as que têm entre 5A:7M e 6A, com o uso de preposições, pronomes, interjeições, advérbios, adjetivos, verbos e nomes. Por outro lado, aqueles que utilizam menos classes de palavras são as que se situam na faixa etária dos 4A-5A, sendo que recorrem maioritariamente à produção de nomes (38%), à produção de verbos, interjeições (25% cada classe) e adjetivos (13%).

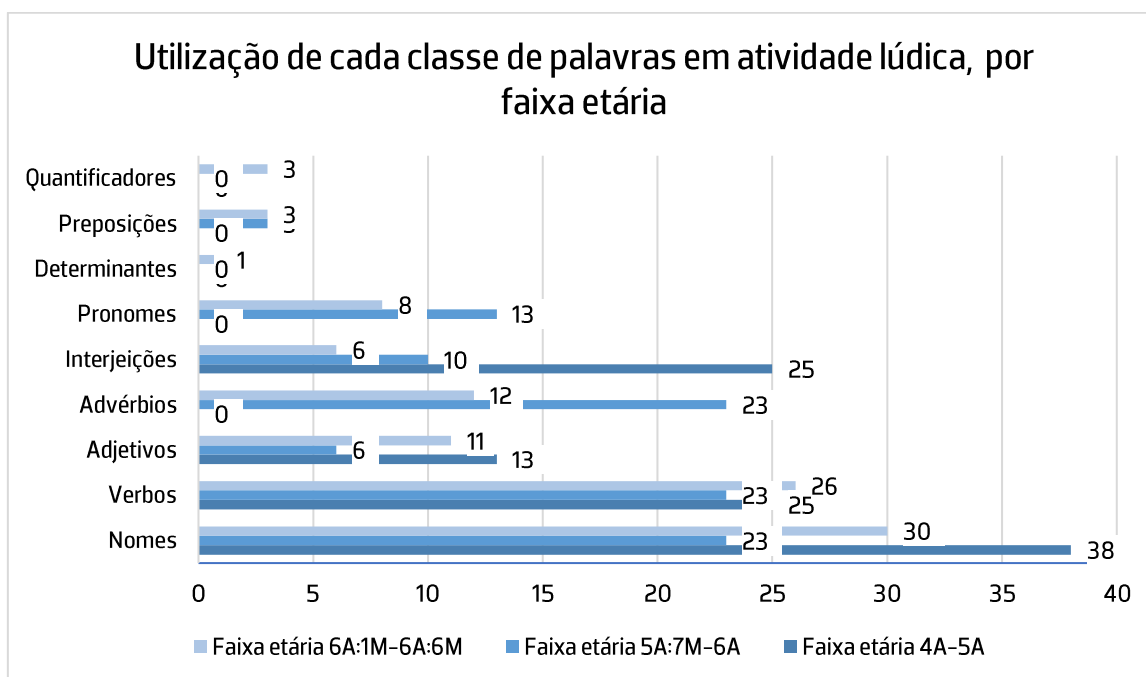


Gráfico 8 - Distribuição da utilização de classe de palavras por faixa etária, em percentagem.

No que respeita ao total de palavras produzidas por cada criança durante o momento de brincadeira, a faixa etária entre os 4A e os 5A foi a que menos palavras produziu, brincando de forma silenciosa. Verificando-se na faixa etária dos 6A:1M-6A:6M maior produção de palavras, mas também uma maior discrepância entre as crianças e o número de palavras produzidas, como se pode verificar pelos valores mínimo e máximo, tendo um desvio padrão elevado.

| Faixa etária | N | Mínimo | Máximo | Média | Desvio Padrão |
|--------------|---|--------|--------|-------|---------------|
| 4A-5A | 1 | - | 6 | - | - |
| 5A:7M-6A | 2 | 40 | 42 | 41 | 1,41 |
| 6A:1M-6A:6M | 6 | 10 | 275 | 80,17 | 97,39 |

Tabela 10 - Análise descritiva do número de palavras produzidas em dez minutos de gravação do vídeo.

4. Discussão

De uma forma global, após análise dos resultados obtidos verifica-se que as crianças de etnia cigana dos acampamentos de Grijó apresentam um desenvolvimento lexical abaixo do desenvolvimento normativo das crianças que não são de etnia cigana.

A bibliografia refere que o desenvolvimento de vocabulário tem o seu auge em idade pré-escolar e nos primeiros anos do ensino básico (Rigolet, 2006; Sim-Sim, 1998; Valente, 2013) e, apesar de se ter verificado o aumento de vocabulário com as diferentes faixas etárias da amostra, a verdade é que o léxico nas crianças de etnia cigana é ainda bastante inferior ao número de palavras esperado no desenvolvimento normativo de crianças não ciganas. Num estudo realizado na zona norte de Portugal, com crianças com cinco e seis anos de idade, a aplicação da prova de vocabulário do teste de linguagem infantil – ABFW revela uma média elevada na nomeação de imagens com o nome usual e com menor desvio padrão, sendo os valores de referência de nomeação de 71,8% e de desvio padrão de 8,60 para as crianças de 5 anos e de 76,8% para as crianças de 6 anos, com desvio padrão de 7,29 (Cáceres-Assenço et al., 2018), o que não foi encontrado neste estudo. Porém, constata-se que as crianças da faixa etária dos 6A:1m-6A:6M, deste estudo, se encontram dentro dos parâmetros normativos no que respeita à diversidade de utilização de classes de palavras, de acordo com a bibliografia para o Português Europeu (Rigolet, 2006), com exceção das conjunções.

O conhecimento das palavras e a sua utilização é influenciado pelo contexto em que a criança participa, seja na comunidade, na família direta ou até em contexto escolar. De acordo com a bibliografia, no desenvolvimento normativo surge uma sequência na aquisição de vocabulário, aos dezoito meses sessenta e cinco por cento do vocabulário da criança é composto por nomes de pessoas próximas, animais, vestuário, brinquedos, veículos e alimentos, e apenas vinte por cento de palavras que expressam ações, sendo que estas prevalências estão de acordo com a frequência com que os adultos as dirigem às crianças (Sim-Sim, 1998). Este tipo de componentes verificou-se, de uma forma geral, nos resultados obtidos, onde a maior quantidade de palavras foram dos campos conceituais alimentos, animais e móveis e utensílios, vocabulário do quotidiano destas crianças. Apesar das crianças da amostra apresentarem idades superiores aos dezoito meses, pois é composta por crianças entre os quatro anos e os seis anos e seis meses de idade, as suas vivências enquadram-se numa comunidade isolada, focada nas tarefas domésticas e com poucas vivências fora da comunidade, tendo apenas o jardim-de-infância como contexto fora desta. Porém, para além

de serem crianças com muito absentismo escolar, os materiais mais comuns neste contexto (jogos, objetos/brinquedos) relacionam-se com os campos conceituais referidos e há uma preferência para a interação com os pares de etnia.

Esta influência do contexto onde a criança participa na aquisição de vocabulário parece refletir os resultados na nomeação de formas geométricas e cores, onde demonstraram um desempenho razoável. Este era o tema explorado no jardim-de-infância quando foi realizado o levantamento de dados. A média dos percentis encontrados nas tabelas de referência dos autores da prova mostram que as crianças de etnia cigana obtiveram resultados muito aproximados do esperado.

Os resultados obtidos neste estudo apresentaram um número de processos de substituição e de não designações alto, relativamente ao esperado para a idade das crianças (Andrade et al., 2004). Estes processos de substituição acontecem ao longo do desenvolvimento, no entanto é esperado que, com o crescimento e aquisição de léxico, vão reduzindo gradualmente, chegando aos seis anos com apenas uma média de dezanove por cento de processos (Andrade et al., 2004). Mesmo na faixa etária dos 4A as percentagens foram bastante superiores no que se refere a imagens não nomeadas (ND) e a processos de substituição (PS), sendo que os autores consideram que, no Português do Brasil é esperado no desenvolvimento normativo, que existam em média 16% de não designações e 37% de processos de substituições para esta faixa etária (Andrade et al., 2004). O mesmo acontece para as outras faixas etárias, nas discrepâncias entre valores; apesar de reduzir com o desenvolvimento da criança, as percentagens de não designações e de substituições ainda são bastante elevadas, revelando um domínio lexical pouco desenvolvido, preditor de dificuldades no seu sucesso escolar, assim como a investigação indica que há uma relação estreita entre sucesso escolar e conhecimento lexical, mais até do que entre sucesso escolar e nível/capacidade intelectual (Florin, 2010; Gonçalves, 2017).

O processo de substituição revelou, essencialmente, duas formas, a substituição por palavras do mesmo campo lexical e por empréstimo. O processo de substituição mais utilizado, de uma forma geral, foi a substituição por uma palavra do campo lexical da imagem apresentada, mostrando pouca variedade de palavras dentro do mesmo campo conceitual e que recorrem à repetição de palavras em elementos que apresentam características semelhantes, por exemplo, nomear a palavra "sapato" para a imagem de sapato, sapatilhas e bota. Um outro processo de substituição também verificado foi a designação pela função (e.g., para referirem

a palavra “lavatório”, “lavar as mãos”). Os dados parecem indicar o esforço de colaboração das crianças, que quando deparadas com uma imagem que não sabiam nomear, valorizaram o estímulo visual, optando por nomear um elemento que reconheciam na imagem ou até mesmo apresentar uma resposta aleatória sem relação com a imagem (“sapato”/ “roxo”).

O número de processos de substituição de palavras foi superior ao esperado, ultrapassando largamente, em alguns campos conceituais (e.g., vestuário, 69% e de locais, 67%), os valores expectáveis para o desenvolvimento normativo apresentado pelos autores da prova para a faixa etária dos quatro anos e os seis anos e seis meses de idade, nomeadamente, para a faixa etária dos 4-5A é esperado 35% de processos de substituição no campo conceitual de vestuário e 32,5% no campo conceitual de locais e para a faixa etária dos 6A:1M-6A:6M 20% e 25%, respetivamente (Andrade et al., 2004). No campo conceitual de vestuário verificaram-se vários empréstimos, podendo estes ser justificados pela presença de empréstimos da língua espanhola no calão, língua cigana em Portugal (Moureau, 2010). Em discurso espontâneo, entre os pares de etnia é comum a utilização do calão. Porém as substituições por empréstimo não foram muitas, mesmo durante o momento mais informal de brincadeira entre pares, o que parece ser indicativo da inibição do uso do calão em contexto escolar na presença de adultos, recorrendo a este quando ainda não adquiriram as palavras da língua portuguesa. Estes dados são concordantes com a informação obtida na literatura, em que é indicado que a língua cigana é cada vez menos falada e as palavras em calão cigano são utilizadas intervaladamente com outras palavras portuguesas (Mendes et al., 2014; Moureau, 2010), pois a língua cigana em Portugal sofreu alterações aproximando-a mais da língua portuguesa (Adamou & Granqvist, 2015).

As não nomeações, em especial no campo das profissões (48%) e dos brinquedos (33%), foram elevadas, com valores superiores aos encontrados na bibliografia para crianças destas faixas etárias, em que para a faixa etária dos 4A era esperado apenas 20% de não designações, para a faixa etária dos 5A e 6ª apenas 10% (Andrade et al., 2004). Estes resultados são, mais uma vez, indicativos do modo de vida destas comunidades. As crianças pertencem a comunidades, com nível de escolaridade baixo e fracos recursos socioeconómicos, em que o patriarca toma as principais decisões, as mulheres ocupam-se da casa e das crianças e são poucos os elementos, masculinos, que possuem ocupação profissional, constituindo-se comunidades fechadas, sem necessidades comunicativas para além da sua própria comunidade. Se, por um lado, as experiências que promovem o contacto

com a língua portuguesa são escassas, pois a diversidade de experiências promove o aumento de léxico, por outro, em relação com outras comunidades ciganas leva a variação da própria língua usada nas comunidades, já sem seguir a língua romani como a maioria das comunidades ciganas fora de Portugal, limitando a interação entre comunidades ciganas (Moureau, 2010) e diminuindo a possibilidade de desenvolvimento da própria língua cigana.

O conhecimento lexical depende de um conjunto de vários fatores, nomeadamente o meio socioeconómico, o nível de escolarização dos elementos da comunidade, as profissões exercidas, as preferências, a idade e o sexo, sendo que estes fatores determinam entre si a amplitude e diversidade do conhecimento lexical (Laranjeira, 2013), o que reforça a necessidade de implementação de políticas e programas de inclusão que visem melhorar as condições de vida e promover o desenvolvimento dos membros das comunidades ciganas em Portugal (Almeida, 2010; Santos, 2006).

Apesar dos resultados indicarem défice ao nível do léxico destas crianças, os resultados obtidos também mostram um desempenho progressivo e proporcional à idade, sendo que a faixa etária dos 6A:1M-6A:6M apresenta uma percentagem de designações habituais da palavra superior à faixa etária dos 4A-5A das crianças com desenvolvimento normativo. Desta forma, os resultados vão ao encontro de outros estudos em que demonstram que o vocabulário aumenta gradualmente em função da idade (Cáceres-Assenço et al., 2018; Gonçalves, 2017; Sim-Sim, 1998).

Este estudo permitiu verificar a variedade de classes de palavras utilizadas pelas crianças de etnia cigana e a distribuição das mesmas pelas diferentes faixas etárias. Os dados obtidos demonstram que as crianças de etnia cigana, apesar de utilizarem as diferentes classes gramaticais, as usam mais tarde do que o esperado. A bibliografia refere que entre os dois e os três anos a criança começa a recorrer à utilização de pronomes, advérbios, adjetivos e preposições (Rigolet, 2006; Sim-Sim, 1998; Sim-Sim et al., 2008). É evidente, no estudo, uma tendência para aquisição e utilização temporal mais tardia das diferentes classes de palavras; os pronomes e os advérbios só são utilizados a partir dos cinco anos de idade e as preposições, embora se encontrem no discurso das crianças de quatro anos, são em quantidade reduzida. Esta diferença encontrada na utilização das diferentes classes de palavras, com ausência de conjunções no seu léxico, poderá dever-se às características da língua cigana, em que a sintaxe é maioritariamente composta por frases do tipo sujeito-verbo-objeto (Halwachs & Matras, 2023), assim como às necessidades de comunicação no contexto das comunidades

ciganas, em idades precoces, sendo que o contacto com a língua portuguesa se verifica, geralmente, com a entrada no contexto escolar. Contudo, estudos apontam para a existência de uma desvalorização deste contexto e conseqüente absentismo (Mendes et al., 2014; Santos, 2006), diminuindo as oportunidades de interação comunicativa noutros contextos e com outros interlocutores e as experiências linguísticas.

As características e necessidades comunicativas apresentadas pelas famílias destas crianças são muito contextuais com raras estruturas fráscas, verificadas quer nos adultos quer nas crianças. É na construção de frases que estabelecem as regras de combinação entre as palavras que surge a necessidade de recorrer a uma maior utilização das diferentes classes de palavras (Mussalim & Bentes, 2021; Sim-Sim, 1998). As crianças da amostra demonstraram que em atividade lúdica recorrem à utilização de palavras isoladas ou à combinação de duas ou três palavras, sem a mediação de pronomes, determinantes e preposições na interação com os pares. Este fato compromete também a diversidade de léxico dentro de cada uma das classes de palavras. Esta categorização promove o aumento de elementos lexicais, ao fazer associações de representações mentais de significado, existindo, assim, uma relação bilateral entre a categorização de um objeto e a aprendizagem de uma palavra (Befi-Lopes et al., 2006; Gonçalves, 2017; Sim-Sim, 1998), o que contribui para um léxico menor nas crianças de etnia cigana, do que o indicado como desenvolvimento normativo.

Esta investigação permitiu realizar uma caracterização do desenvolvimento lexical de crianças entre os 3 anos e 6 anos e 6 meses, da comunidade cigana de Grijó, contudo apresentou algumas dificuldades e limitações. O primeiro desafio encontrado na realização desta investigação foi encontrar referências bibliográficas sobre a língua cigana em Portugal, existindo pouca informação sobre a mesma e não tendo sido encontrada nenhum tipo de caracterização desta língua, o que se deve, provavelmente, à estrutura social encontrada, com origem na organização por grupos isolados devido a fatores histórico culturais, conforme foi referido por Francisco Azul (comunicação pessoal, 20 de maio, 2022), do Alto Comissariado das Migrações. Em consequência, o suporte utilizado, relativo às características da língua, para o desenvolvimento desta investigação foi com base na língua cigana na Europa (Halwachs & Matras, 2023), onde encontra um número limitado de estudos. Poderá também considerar-se como desafiante a recolha de dados de toda a população de crianças entre os 3 e os 6 anos das comunidades ciganas de Grijó. Devido a vários fatores externos à investigação verificou-se uma redução significativa da amostra, que teria contribuído para uma visão mais global do

desenvolvimento destas crianças até à entrada para o primeiro ciclo. Esta dificuldade levou a que não fosse possível cumprir o objetivo na totalidade, não sendo possível apresentar dados das crianças dos 3 aos 4 anos de idade.

5. Conclusão

A existência de uma preocupação crescente com a proteção e a promoção do desenvolvimento das minorias, num apelo, cada vez maior, à pluralidade das culturas leva à criação de programas e políticas sociais, nomeadamente ao nível educacional. O futuro das comunidades ciganas depende da escolarização das suas crianças. O seu desenvolvimento permitirá o crescimento das comunidades no domínio social e no domínio económico (Almeida, 2010).

Sendo o desenvolvimento de competências lexicais um preditor do sucesso escolar (Florin, 2010; Gonçalves, 2017), torna-se importante investir, quer na avaliação quer na promoção de competências lexicais, em particular, e linguísticas, em geral, num quadro concetual para promover a inclusão de comunidades minoritárias.

Esta investigação possibilitou compreender que, embora as crianças das várias comunidades ciganas da freguesia de Grijó apresentem um desenvolvimento lexical bastante inferior ao das crianças não ciganas com desenvolvimento típico, existe um aumento gradual com a idade, assim como, uma diminuição nos processos de substituição da palavra dentro do campo lexical. No entanto, estes processos ainda demonstram ser uma grande percentagem no processo de nomeação.

No que diz respeito à utilização das diferentes classes de palavras foi também possível compreender que estas crianças ciganas atingem esse uso mais tarde, comparativamente ao desenvolvimento normativo (Rigolet, 2006). Promover experiências e contactos, promotores do desenvolvimento comunicativo e linguístico é uma necessidade para potenciar o desenvolvimento e o sucesso académico destas crianças.

Estudar o desenvolvimento linguístico, nomeadamente o léxico, destas crianças, reveste-se de extrema importância pois permitirá promover a integração social e o fortalecimento dos laços comunitários (Almeida, 2010; Azevedo, 2013) de modo a enfrentar o desafio de garantir a igualdade de oportunidades e combater o preconceito e a exclusão social. Assim, destaca-se a pertinência do estudo do desenvolvimento lexical das crianças dos três aos seis anos e seis meses de outras comunidades ciganas, expandindo ao território nacional, para se obter uma caracterização da língua cigana em Portugal.

Igualmente, sendo o contexto da criança e as experiências que vivencia a base para o desenvolvimento lexical, seria interessante caracterizar o léxico dos restantes membros das comunidades ciganas. A ênfase colocada na compreensão das características do contexto

permite uma melhor compreensão para o incremento de medidas nos programas escolares em que as comunidades das crianças sejam envolvidas e incentivadas à partilha da sua cultura e identidade, aprendendo a cultura e identidade das comunidades onde se inserem. Ao profissional de terapia da fala na área da educação indica a necessidade de intervenção precoce na área do léxico com estas crianças, com o objetivo de promover a comunicação e a inclusão nos vários contextos e, em especial, em contexto escolar, melhorando expectativas de sucesso escolar. Refere-se, ainda, que este estudo permite ao profissional compreender que a escassez de exposição destas crianças a novas experiências as deixam em desvantagem, comparativamente às crianças não ciganas e seus pares no contexto educativo, devendo adotar uma intervenção que possa proporcionar novas vivências e o contacto com novo vocabulário para aquisição lexical.

Por fim, considerando a pesquisa efetuada, os resultados obtidos e apesar das limitações já referidas, a realização desta investigação poderá possibilitar análises comparativas futuras, contribuindo para a caracterização do desenvolvimento lexical das crianças das comunidades ciganas em Portugal.

Referências Bibliográficas

- Adamou, E., & Granqvist, K. (2015). Unevenly mixed Romani languages. *International Journal of Bilingualism*, 19(5), 525–547. <https://doi.org/10.1177/1367006914524645>
- Adolpho, C. (1892). *Os ciganos de Portugal com um estudo sobre o calão*.
- Agência para a Integração, Migrações e Asilo. (2023). *Agência para a Integração, Migrações e Asilo*. AIMA. <https://aima.gov.pt/pt/a-aima/sobre-nos>
- Almeida, A. V. M. M. (2010). *Caminhando... À conversa com meninas e meninos ciganos* [Universidade de Aveiro]. <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/4006/1/projecto.pdf>
- Andrade, C., Befi-Lopes, D. M., Fernandes, F. D. M., & Wertzner, H. F. (2004). *ABFW: teste de linguagem infantil nas áreas de fonologia, vocabulário, fluência e pragmática*. Pró-Fono.
- ASHA. (1982). *Language*. American Speech-Language-Hearing Association; American Speech-Language-Hearing Association. <https://www.asha.org/policy/rp1982-00125/>
- Azevedo, A. C. (2013). Etnias de Portugal: O caso dos ciganos. *Revista de Estudos Interculturais do CEI*.
- Bastos, J. G. P. (2007). Que futuro tem Portugal para os portugueses ciganos? *CEMME – Centro de Estudos de Migrações e Minorias Étnicas*. <https://adcmoura.pt/pareescuteolhe/wp-content/uploads/2015/09/que-futuro-para-portugueses-ciganos.pdf>
- Befi-Lopes, D. M., Gândara, J. P., & Felisbino, F. da S. (2006). Categorização semântica e aquisição lexical: Desempenho de crianças com alteração do desenvolvimento da linguagem. *São Paulo*, 8(2), 155–161.
- Bowling, A. (2004). *Research methods in health – Investigating health and health services* (2ª). Open University Press – McGraw – Hill Education.
- Brançalioni, A. R., Marini, C., Cavalheiro, L. G., & Keske-Soares, M. (2011). Desempenho em prova de vocabulário de crianças com desvio fonológico e com desenvolvimento fonológico normal. *Revista CEFAC*, 13(3), 428–436. <https://doi.org/10.1590/S1516-18462010005000011>
- Cáceres-Asseção, A. M., Ferreira, S. C. A., Santos, A. C., & Befi-Lopes, D. M. (2018). Aplicação de uma prova brasileira de vocabulário expressivo em crianças falantes do Português Europeu. *CoDAS*, 30(2). <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20182017113>
- Castro, R. B. R. D., & Silva, M. J. P. D. (2001). A comunicação não-verbal nas interações enfermeiro-usuário em atendimentos de saúde mental. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 9(1), 80–87. <https://doi.org/10.1590/S0104-11692001000100012>

- Classe de Palavras*. (2023). <http://dt.dge.mec.pt/>
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 1(78), 98–104.
- Cruz, E. B. (2023). OS CONCEITOS LÍNGUA MATERNA, PRIMEIRA LÍNGUA E LÍNGUA ESTRANGEIRA NO CAMPO DO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS PARA O PÚBLICO SURDO – ISSN 1678-0817 Qualis B2. *RevistaFT*, 118. <https://revistaft.com.br/os-conceitos-lingua-materna-primeira-lingua-e-lingua-estrangeira-no-campo-do-ensino-aprendizagem-de-linguas-para-o-publico-surdo/>
- Donadel, G. (2013). *As palavras dentro da palavra: Segmentações não convencionais na escrita de estudantes do Ensino Médio e sua relação com o estatuto de palavra*.
- Duarte, I. (2011). *O Conhecimento da Língua*: Ministério da Educação.
- Estrada, F. R. A. (2019). *CARACTERIZAÇÃO E PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO LEXICAL DE UM GRUPO DE CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS*.
- Ferraz, I. (2010). *Linhas de comunicação para regiões: O caso do Minho* [Universidade do Minho]. Universidade do Minho.
- Fortin, M. (1999). *O Processo de Investigação: Da concepção à realização* (5ª). Lusociência – Edições Técnicas e Científicas.
- Gonçalves, S. (2017). *Aplicação da Prova de Vocabulário do ABFW – Teste de Linguagem Infantil em Crianças dos 5 aos 7 anos com e sem Perturbações da linguagem: Um Estudo Exploratório no Distrito do Porto* [Instituto de Educação – Universidade do Minho]. Repositório UM. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/51136>
- Graça, M., Reis, M. J., & Gil, T. (2003). *Comunicação, Linguagem e Fala*. Ministério da Educação.
- Halwachs, D. W. (2012). Linguistic Diversity, Dominated Languages and the Internet: The Case of Romani. *RomIdent Working Papers*.
- Halwachs, D. W., & Matras, Y. (2023). Romani Language, Factsheets on Romani Language: General Introduction. *Council of Europe*. <https://rm.coe.int/0900001680a2f2f8>
- Hernandez, B. (2022, março 28). *El caló*. Xacobeo. <https://xacobeo.accioncultural.es/el-calo/>
- Knoblauch, H., Tuma, R., & Schnettler, B. (2015). *Videography: Introduction to interpretive videoanalysis of social situations*. Peter Lang D. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-05079-0>

- Kyuchukov, H. (1999). *Early acquisition of Romani (Gypsy) language*. 329–337. <http://chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8446.pdf>
- Kyuchukov, H. (2014). Acquisition of Romani in a Bilingual Context. *Psychology of Language and Communication*, 18(3), 211–225. <https://doi.org/10.2478/plc-2014-0015>
- Labrincha, D. (2016). *Determinar os níveis de conhecimento linguístico – lexical à entrada e saída do 1.º ano de escolaridade e a sua influência na aprendizagem da leitura e escrita*. Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Coimbra.
- Laranjeira, R. P. G. (2013). *Desenvolvimento Lexcial: Perspetivas e práticas de professores no 1º ciclo do ensino básico*. Escola Superior de Educação de Lisboa – Instituto Politécnico de Lisboa.
- Leggio, D. V. (2019). Romani on the Internet. *The Palgrave Handbook of Romani Language and Linguistics*, 515.
- Lei Da Proteção de Dados Pessoais, nº58/2019, de 8 de Agosto, Pub. L. No. Diário da República n.º 151/2019, Série I. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/58-2019-123815982>
- Lytov, D. (2014). *Teh use of Romani Language in the Internet and the Roma identity*. Carleton University.
- Matos, J. C. (2010). *Gramática Moderna da Língua Portuguesa*. Escolar Editora.
- Matras, Y. (2004). *Romani: A linguistic Introduction*. Cambridge University Press.
- Mendes, M., Magano, O., & Candeias, P. (2014). *Estudo Nacional sobre as Comunidades Ciganas (1ª)*. Alto Comissariado para as Migrações.
- Miranda, S. G. D. (2010). Linguagem e língua: Uma reflexão acerca da dialética ensino-aprendizagem. *Griot: Revista de Filosofia*, 1(1), 24–38. <https://doi.org/10.31977/grirfi.v1i1.462>
- Moureau, G. C. (2010). *Influência do calão cigano nas línguas portuguesa e castelhana em contextos de comunicação de massa*. Faculdade de Artes e Letras, Universidade da Beira Interior.
- Mousinho, R., Schmid, E., Pereira, J., Lyra, L., Mendes, L., & Nóbrega, V. (2008). Aquisição e desenvolvimento da linguagem: Dificuldades que podem surgir neste percurso. *Revista Psicopedagogia*, 25(78), 297–306.

- Mussalim, F., & Bentes, A. C. (2021). *Introdução à linguística: Domínios e Fronteiras* (9ª, Vol. 1). Cortez Editora.
- Nicola, P. J. (2008). Como apresentar os resultados de um estudo? Em *Investigação passo a passo—Perguntas e Respostas Essenciais para a Investigação Clínica* (1ª, p. 160). Focom XXI, Lda.
- Nunes, J. (2010). *Comunicação em contexto clínico*. <https://www.mgfamiliar.net/wp-content/uploads/livrocomunic.pdf>
- Pacheco, N. M. G. (2011). *Ensino de Léxico e Texto Descritivo* (Politécnico de Lisboa – Repositório Científico) [Escola Superior de Educação de Lisboa]. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/2391>
- Países onde se fala Romani*. (2022). DadosMundiais.com. <https://www.dadosmundiais.com/linguas/romani.php>
- Pandy-Szekeres, M. (2022). *A 'Truly European Language'*. University of Toronto.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*. Editora McGraw-Hill.
- Penna, L. M., Lemos, S. M. A., & Alves, C. R. L. (2014). The lexical development of children with hearing impairment and associated factors. *CoDAS*, 26(3), 193–200. <https://doi.org/10.1590/2317-1782/201420130046>
- Pereira, A. P. D. (2015). «*De mãos dadas com o Livro*»—*Promoção da Linguagem Oral e da Literacia Emergente com crianças de etnia cigana e com crianças provenientes de contextos socioeconómicos desfavorecidos*. Universidade do Minho.
- Pinto, P. M. P. (2020). *Pontes para a Inclusão—Educação como ponte para o sucesso* (Agrupamento de Escolas Júlio Dinis - Grijó).
- Ramos, A. P., & Bortagarai, F. M. (2011). A comunicação não-verbal na área da saúde. *Revista CEFAC*, 14(1), 164–170. <https://doi.org/10.1590/S1516-18462011005000067>
- Rigolet, S. A. (2000). *Os três P: Comunicação e linguagem para uma plena expressão* (5ª). Porto Editora.
- Rigolet, S. A. (2006). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem* (2ª). Porto Editora.
- Samko, M., Čerešník, M., & Čerešníková, M. (2021). First Language Acquisition by Roma and Slovak Children. *East European Journal of Psycholinguistics*, 8(2). <https://doi.org/10.29038/eejpl.2021.8.2.sam>

- Santos, M. C. F. E. B. (2006). *A minoria cigana na comunidade barreirense O caso da escolaridade das crianças da Quinta da Mina* [Universidade Aberta]. Repositório Aberto - Universidade Aberta. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/646>
- Schnass, M. P. (2018). *International Roma Day How the European Union supports the study of Roma culture, language and history*. EPRS | European Parliamentary Research Service. [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2018/620201/EPRS_BRI\(2018\)620201_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2018/620201/EPRS_BRI(2018)620201_EN.pdf)
- Silva, C., Ribeiro, I., & Cadime, I. (2017). *Instrumentos De Avaliação Da Linguagem: Uma Perspetiva Global*. [object Object]. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.889443>
- Silva, L. M. G. D., Brasil, V. V., Guimarães, H. C. Q. C. P., Savonitti, B. H. R. D. A., & Silva, M. J. P. D. (2000). Comunicação não-verbal: Reflexões acerca da linguagem corporal. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 8(4), 52–58. <https://doi.org/10.1590/S0104-11692000000400008>
- Silva, R. C. P. (2020). Semântica Lexical e Comparação Interlinguística nos Textos Chiarianos durante o Processo de Tradução. *Acta Semiótica et Lingvistica*, 25(3), 132–142. <https://doi.org/10.22478/ufpb.2446-7006.44v25n3.55242>
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância – Textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação.
- Smirnova-Seslavinskaya, M. (2021). Social success and progress among the Roma in modern society. *Academia Letters*. <https://doi.org/10.20935/AL2609>
- Spinassé, K. P. (2006). Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. *Revista contingencia*, 1, 1–10.
- Valente, J. (2013). *Desenvolvimento Morfossintático em crianças com quatro anos de idade (4;00 – 4;05)*. Universidade Católica Portuguesa.

Anexos

Anexo 1 – Protocolo de Registo de Respostas

ABFW – Teste de Linguagem Infantil nas Áreas de
Fonologia, Vocabulário, fluência e Pragmática - Adaptado para o Português Europeu

Capítulo 2 – Vocabulário Débora Maria Befi-Lopes

ANEXO I

Vocabulário, Protocolo de Registo de Respostas

| | | |
|---------------------|--------|----------------|
| Nome: | | |
| Data de nascimento: | Idade: | Data avaliação |

| Vestuário | DVU | ND | PS | Tipologia |
|---------------|-----|----|----|-----------|
| Bota | | | | |
| Casaco | | | | |
| Vestido | | | | |
| Boné | | | | |
| Calça | | | | |
| Pijama | | | | |
| Camisa | | | | |
| Sapatilhas | | | | |
| Sapato | | | | |
| Mala/Carteira | | | | |

| Alimentos | DVU | ND | PS | Tipologia |
|-----------|-----|----|----|-----------|
| Queijo | | | | |
| Ovo | | | | |
| Carne | | | | |
| Salada | | | | |
| Sandes | | | | |
| Sopa | | | | |
| Massa | | | | |
| Couve | | | | |
| Pipocas | | | | |
| Maçã | | | | |
| Banana | | | | |
| Cenoura | | | | |
| Cebola | | | | |
| Ananás | | | | |
| Melancia | | | | |

| Animais | DVU | ND | PS | Tipologia |
|-----------|-----|----|----|-----------|
| Pássaro | | | | |
| Coruja | | | | |
| Gato | | | | |
| Pintainho | | | | |
| Vaca | | | | |
| Cão | | | | |
| Pato | | | | |
| Galinha | | | | |
| Cavalo | | | | |
| Porco | | | | |
| Galo | | | | |
| Urso | | | | |
| Elefante | | | | |
| Leão | | | | |
| Coelho | | | | |

| Transportes | DVU | ND | PS | Tipologia |
|---------------|-----|----|----|-----------|
| Barco | | | | |
| Navio | | | | |
| Carro Polícia | | | | |
| Carro | | | | |
| Helicóptero | | | | |
| Avião | | | | |
| Foguetão | | | | |
| Camião | | | | |
| Bicicleta | | | | |
| Autocarro | | | | |
| Comboio | | | | |

DVU – Nome Comum

ND – Não Designação

PS – Processo de substituição

**ABFW – Teste de Linguagem Infantil nas Áreas de
Fonologia, Vocabulário, fluência e Pragmática - Adaptado para o Português Europeu**

| Móveis e Utensílios | DVU | ND | PS | Tipologia |
|----------------------------|------------|-----------|-----------|------------------|
| Cama | | | | |
| Cadeira | | | | |
| Cómoda | | | | |
| Ferro de Passar | | | | |
| Tábua de passar | | | | |
| Candeeiro | | | | |
| Frigorífico | | | | |
| Sofá | | | | |
| Fogão | | | | |
| Mesa | | | | |
| Telefone | | | | |
| Sanita | | | | |
| Lavatório | | | | |
| Caneca | | | | |
| Garfo | | | | |
| Copo | | | | |
| Faca | | | | |
| Frigideira | | | | |
| Panela | | | | |
| Prato | | | | |
| Colher | | | | |
| Pente | | | | |
| Pasta de dentes | | | | |
| Toalha | | | | |

| Profissões | DVU | ND | PS | Tipologia |
|-------------------|------------|-----------|-----------|------------------|
| Barbeiro | | | | |
| Dentista | | | | |
| Médico | | | | |
| Agricultor | | | | |
| Bombeiro | | | | |
| Carteiro | | | | |
| Enfermeira | | | | |
| Polícia | | | | |
| Professora | | | | |
| Palhaço | | | | |

| Locais | DVU | ND | PS | Tipologia |
|---------------|------------|-----------|-----------|------------------|
| Montanha | | | | |
| Igreja | | | | |
| Sala de aula | | | | |
| Rua | | | | |
| Prédio | | | | |
| Cidade | | | | |
| Estátua | | | | |
| Estádio | | | | |
| Loja | | | | |
| Jardim | | | | |
| Floresta | | | | |
| Rio | | | | |

| Formas e Cores | DVU | ND | PS | Tipologia |
|-----------------------|------------|-----------|-----------|------------------|
| Preto | | | | |
| Azul | | | | |
| Vermelho | | | | |
| Verde | | | | |
| Amarelo | | | | |
| Castanho | | | | |
| Quadrado | | | | |
| Círculo | | | | |
| Triângulo | | | | |
| Retângulo | | | | |

| Brinquedos e Instrument | DVU | ND | PS | Tipologia |
|--------------------------------|------------|-----------|-----------|------------------|
| Casinha | | | | |
| Tambor | | | | |
| Viola | | | | |
| Corde | | | | |
| Piano | | | | |
| Robô | | | | |
| Balancé | | | | |
| Patins | | | | |
| Escorrega | | | | |
| Baloço | | | | |
| Apito | | | | |

DVU – Nome Comum

ND – Não Designação

PS – Processo de substituição

Anexo 3 – Autorização da direção do Agrupamento de Escolas Júlio Dinis – Grijó para a realização do estudo

P. PORTO

ESCOLA
SUPERIOR
DE SAÚDE
POLITÉCNICO
DO PORTO

**PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO
INSTITUCIONAL**

Trabalho de Investigação: Caracterizar o desenvolvimento lexical de crianças entre os 3 e 6 anos e 6 meses de idade, das comunidades ciganas de Grijó

Exmo. Senhor Diretor Eduardo Sousa,
Agrupamento de Escolas Júlio Dinis – Grijó

Joana Filipa Martins dos Santos, na qualidade de investigadora venho por este meio, solicitar a Vossa Exa. autorização para realizar no Agrupamento de Escolas Júlio Dinis - Grijó, a recolha de dados para o Estudo de Investigação acima mencionado, para a obtenção do grau de Mestre em Terapia da Fala pela Escola Superior de Saúde – Instituto Politécnico do Porto. A recolha dos dados será realizada de duas formas, recorrendo à aplicação do teste de linguagem infantil – AFBW, numa primeira fase, e à gravação de uma sessão de brincadeira livre entre as crianças ciganas, numa segunda fase. As crianças envolvidas no estudo serão mantidas no anonimato durante todo o projeto.

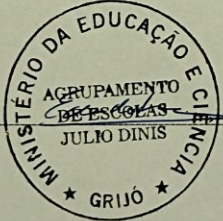
Realça-se a importância desta investigação para o trabalho da equipa educativa, onde se inclui o terapeuta da fala e consequente promoção do sucesso académico desta comunidade.


14/9/2023 *Joana Filipa Martins dos Santos*

(a preencher pelo Diretor)

AUTORIZO
 NÃO AUTORIZO

14/09/2023



 SGS.ESS.004.M0.313.02

1/1

Anexo 4 – Parecer da Comissão de Ética

P. PORTO

ESCOLA
SUPERIOR
DE SAÚDE
POLITÉCNICO
DO PORTO

PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA

Número de Registo da Comissão de Ética: CE0085D Data receção do Documento: 17/10/2023 Existência de entradas anteriores: Não

TÍTULO DO TRABALHO: Caracterizar o desenvolvimento lexical de crianças entre os 3-4 anos, da comunidade cigana de Grijó

INVESTIGADOR RESPONSÁVEL: Joana Santos

DATA PREVISTA PARA A REALIZAÇÃO DO TRABALHO: 04/01/2024 a 30/07/2024

RESUMO DO ESTUDO

OBJETIVOS:

Nada a referir.

AMOSTRA:

Nada a referir.

FORMULÁRIO DE DADOS A RECOLHER:

Teste de Linguagem infantil – AFBW.

MATERIAL:

Nada a referir.

MÉTODOS:

Nada a referir.

RISCOS:

Sem riscos.

CONSENTIMENTO INFORMADO:

Apresentado.

AUTORIZAÇÃO PELOS RESPONSÁVEIS LOCAIS:

Apresentados e assinados.

APRECIÇÃO DA COMISSÃO DE ÉTICA:

O processo encontra-se bem instruído.

PARECER FINAL DA COMISSÃO DE ÉTICA:

De acordo com os dados analisados, o parecer é favorável desde que cumpridas todas as diretrizes submetidas a esta Comissão, recomendando-se que a decisão seja suspensa caso haja algum incumprimento grave.

31/10/2023 Assinado por: **Pedro Manuel Ribeiro da Rocha Monteiro**
Num. de Identificação: 09132856



SGS ESS.004.MQ.318.02

Anexo 5 – Consentimento Informado entregue aos Encarregados de Educação



ESCOLA
SUPERIOR
DE SAÚDE
POLITÉCNICO
DO PORTO

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

DESIGNAÇÃO DO ESTUDO: Caracterizar o desenvolvimento lexical de crianças entre os 3 e 6 anos e 6 meses de idade, das comunidades ciganas de Grijó

Declaração de Consentimento Informado

Conforme o RGPD, e Lei n.º 67/98 de 26 de Outubro e a "Declaração de Helsínquia" da Associação Médica Mundial (Helsínquia 1954; Tóquio 1975; Veneza 1983; Hong Kong 1989; Somerset West 1996; Edimburgo 2000; Washington 2002; Tóquio 2004; Seul 2008; Fortaleza 2013) – quando se aplicar

Eu, abaixo-assinado _____, na qualidade de representante legal de _____:

Fui informado de que o Estudo de Investigação acima mencionado se destina a **realizar um levantamento do léxico de crianças entre os 3 e os 6 anos e 6 meses de idade.**

Sei que neste estudo está prevista a aplicação de um teste de linguagem e a gravação de um momento de brincadeira do meu educando, tendo-me sido explicado em que consiste e a informação que é pretendida recolher.

Foi-me garantido que todos os dados relativos à identificação dos Participantes neste estudo são confidenciais e que será mantido o anonimato.

Sei que posso recusar o meu educando a participar a qualquer momento do estudo, sem nenhum tipo de penalização por este facto.

Compreendi a informação que me foi dada, tive oportunidade de fazer perguntas e as minhas dúvidas foram esclarecidas.

Autorizo de livre vontade a participação daquele que legalmente represento no estudo acima mencionado.

Também autorizo a divulgação dos resultados obtidos no meio científico, garantindo o anonimato.

Contacto do representante legal:

Investigadora: Joana Filipa Martins dos Santos | jfmsantos91@gmail.com

_____/_____/_____



ESS.0004.M0.317.02