

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Sandra Filipa Ferreira Gonçalves

**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**

Sandra Filipa Ferreira Gonçalves. **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**

UMinho | 2017

outubro de 2017



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Sandra Filipa Ferreira Gonçalves

**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**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Educação Especial
Especialidade em Dificuldades de Aprendizagem Específicas

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora Anabela Cruz dos Santos

DECLARAÇÃO

Nome: Sandra Filipa Ferreira Gonçalves

Endereço Eletrónico: s.filipagoncalves29@gmail.com

Telefone: 968315836

Número de Bilhete de Identidade: 12869424

Título da Dissertação: 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

Orientadora: Professora Doutora Anabela Cruz dos Santos

Ano de Conclusão: 2017

Mestrado em Educação Especial – Especialidade em Dificuldades de Aprendizagem Específicas

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TRABALHO, APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE

Universidade do Minho, ____/____/____

Assinatura:

AGRADECIMENTOS

Este é o momento de gratular a todos que contribuíram para que este projeto se tornasse possível.

Um ano difícil, de muito trabalho, muita dedicação, ambição e muito cansaço, mas tudo tornou-se possível, porque senti o apoio de todas as pessoas que me são queridas e que são muito importantes na minha vida.

Primeiro lugar gostaria de agradecer à minha orientadora, Professora Doutora Anabela Cruz Santos, os meus profundos agradecimentos e também a expressão da minha estima e do meu maior respeito, pela disponibilidade permanente, ajuda, orientação e pelas suas carinhosas palavras de incentivo durante todo o tempo.

Agradecer, também, aos responsáveis de todos os Agrupamentos de Escolas, onde foi realizado este estudo, por me terem recebido, ajudado e facilitado todo o meu trabalho, logo desde o primeiro momento. Igualmente, quero agradecer a todos os professores, educadores e auxiliares das escolas do 1º ciclo e jardins de infância, aos encarregados de educação, quer por toda a disponibilidade, ajuda e apoio prestado ao longo do período de recolha de dados, assim como pela partilha e o carinho que me mostraram.

Gostaria de agradecer profundamente ao meu marido, Martinho, alguém muito especial, amigo companheiro de todas as horas, que me ajudou e apoiou, que me ouviu, que me aconselhou, e que me deu um ombro amigo sempre que precisei, estando sempre ao meu lado, em todos os momentos.

Agradeço aos meus pais, de todo o meu coração, que sempre me deram tudo, que me tentaram ajudar de todas as formas, mesmo com muito esforço e sacrifício, para que eu conseguisse alcançar todos os meus sonhos.

Por último gostaria de agradecer de uma forma especial aos meus amigos, por ouvirem os meus devaneios nos momentos menos bons, por me apoiarem e darem força para que terminasse o meu objetivo.

A todos o meu profundo obrigada de coração!

RESUMO

O vocabulário corresponde ao léxico que pode ser emitido pela criança, e pode ser avaliado pelo número de palavras que a criança é capaz de proferir. Assim, a eficácia do uso de instrumentos padronizados para a avaliação do vocabulário precocemente, pode ajudar na detecção de dificuldades ao nível da linguagem. Com este estudo, pretende-se avaliar o desempenho evidenciado ao nível do vocabulário em crianças entre os 5 e os 7 anos de idade com e sem perturbações da linguagem. A amostra é constituída por 80 crianças, 30 do ensino pré-escolar, e 50 do 1º ciclo do ensino básico, sendo 58,75% do género feminino e 41,25% do género masculino. Neste estudo foi aplicada a prova do vocabulário do teste de linguagem - ABFW (Andrade, Befi – Lopes, Fernandes, & Wertzner, 2004) versão adaptada para Português Europeu (PE). Assim, os resultados permitem concluir que: a) as raparigas apresentaram um desempenho superior no vocabulário total da prova relativamente aos rapazes; b) verificou-se que as crianças dos 5 anos apresentaram um desempenho inferior relativamente às de 6 e 7 anos na aquisição do vocabulário total da prova nos vários campos; c) as crianças que residem em áreas predominantemente urbanas apresentam um desempenho superior na prova do vocabulário; d) verifica-se um aumento progressivo no desempenho total da prova do vocabulário de acordo com a aquisição superior ao nível das habilitações académicas dos encarregados de educação; e) as crianças sem perturbação da linguagem apresentam resultados superiores às crianças com perturbação da linguagem nos campos conceptuais da prova com exceção de “meios de transporte”, em que se verificou que as crianças com perturbação da linguagem evidenciam um ligeiro desempenho superior; e f) o campo “locais” apresenta o desempenho mais baixo da prova comparativamente a “móveis e utensílios” que apresenta o desempenho mais elevado em todas as faixas etárias. A prova do vocabulário do teste de linguagem - ABFW apresentou bons níveis de consistência interna ($\alpha=.92$), através de resultados obtidos pelo *Alpha* de *Cronbach*, e revela ter potencialidades como instrumento de avaliação do vocabulário, nomeadamente na identificação precoce de problemas na linguagem.

Palavras-chave: Linguagem, Vocabulário, Avaliação, Ensino Pré-Escolar, 1º Ciclo do Ensino Básico

ABSTRACT

The vocabulary corresponds to the lexicon that can be produced by the child, and can be assessed by the number of words that the child produces. Thus, the effectiveness of using standardized tools for early vocabulary assessment can contribute to the detection of language difficulties. This study intends to assess the performance of vocabulary in children between 5 and 7 years of age with and without language disorders. The sample consisted of 80 children, 30 from Preschool, and 50 from the Elementary level, where 58.75% corresponds to the female gender, and 41.25% to the male gender. In exploratory study the European Portuguese (PE) version of the vocabular measure of the language test - ABFW (Andrade, Befi - Lopes, Fernandes, & Wertzner, 2004) was used. The results of the study show that: a) the girls presented better total vocabulary performance of the measure than the boys; b) 5-year-old children, with a lower performance in comparison with the age group of 6 and 7 years in terms of total vocabulary acquisition; c) children predominantly living in urban areas they have better performance in vocabulary test; d) in relation to the parents academic qualification is observed a progressive increase in total vocabulary performance according to the highest qualification regarding the parents academic qualification levels; e) children without language impairment present better results than children with language impairment in conceptual fields of the test with exception to field of "transportation", where it was found that children with language impairment showed a superior performance; and f) the field of "places" had lower performance, compared to "furniture and utensils" that had higher values, in all age groups. The vocabulary measure- ABFW presented good levels of internal consistency ($\alpha = .92$), according to *Cronbach's Alpha*, and reveals its potentialities as a vocabulary assessment tool, in relation to early identification of language disorders.

Keywords: Language, Vocabulary, Assessment, Preschool Education, Elementary School

ÍNDICE

Capítulo I - INTRODUÇÃO	12
Capítulo II - REVISÃO DA LITERATURA	15
2.1. Conceitos de Comunicação e Linguagem	15
2.1.1. Comunicação	15
2.1.2. Linguagem.....	16
2.1.3. Fala	17
2.2. Componentes da Linguagem	17
2.3. Desenvolvimento da Linguagem.....	19
2.3.1. Etapas do desenvolvimento da linguagem	21
2.3.2. Desenvolvimento lexical	25
2.3.3. Desenvolvimento fonológico	26
2.3.4. Segmentação neurológica da linguagem	30
2.3.5. Importância da semântica e do processamento lexical.....	35
2.4. Crianças com Necessidades Educativas Especiais	37
2.4.1. Perturbações da Comunicação	38
2.4.2. Perturbação da linguagem	40
2.5. Avaliação Formal e Informal.....	43
2.5.1. Avaliação da linguagem	44
Capítulo III - METODOLOGIA	49
3.1. Formulação do Problema.....	49
3.2. Objetivos do Estudo e Hipóteses de Investigação	49
3.3. Desenho da Investigação	50
3.4. Caracterização da amostra	51
3.5. Instrumento de Recolha de Dados	52
3.5.1. Questionário sociodemográfico.....	53
3.5.2. Teste ABFW – Teste de linguagem infantil.....	53
3.6. Procedimentos de Recolha de Dados	54
Capítulo IV – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	56
4.1. Análise Descritiva	56
4.1.1. Descrição dos campos conceptuais da prova de vocabulário.....	56
4.1.2. Análise dos resultados obtidos na prova do vocabulário de acordo com as variáveis em estudo.....	57
4.1.2.1. Género.....	57
4.1.2.2. Idade.....	57
4.1.2.3. Contexto educacional.....	58
4.1.2.4. Nível de escolaridade	58
4.1.2.5. Habilitações académicas do encarregado de educação	58
4.1.2.6. Prova de vocabulário segundo a condição	59
4.2. Análise Inferencial.....	61
4.3. Análise das Qualidades Psicométricas da prova.....	64
4.3.1. Análise da Consistência Interna da prova	64

Capítulo V - DISCUSSÃO E CONCLUSÕES.....	74
5.1 Discussão dos Resultados	74
5.1.1. O gênero influencia o conhecimento de vocabulário.....	75
5.1.2. A idade influencia o conhecimento de vocabulário	75
5.1.3. O contexto educacional influencia o conhecimento de vocabulário	76
5.1.4. O nível de escolaridade influencia o conhecimento de vocabulário	76
5.1.5. As habilitações acadêmicas dos pais/cuidadores influenciam o conhecimento de vocabulário.....	77
5.1.6. A condição das crianças influencia o conhecimento de vocabulário	78
5.2. Recomendações	79
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	81
ANEXOS	90

INDÍCE DE TABELAS

Tabela 1 - Componentes da Linguagem e Sub-Sistemas/Domínios Linguísticos (reproduzido de Franco et al., 2003, p.19).....	19
Tabela 2 - Marcos e Etapas do Desenvolvimento da Linguagem (reproduzido de Sim-Sim et al., 2008, p.26).....	29
Tabela 3 - Marcadores de Linguagem associados às Dificuldades de Linguagem (reproduzido de Befi-Lopes et al., 2008; McCormick & Loeb, 1997)	39
Tabela 4 – Descrição das Variáveis	52
Tabela 5 – Descrição da amostra.....	52
Tabela 6 – - Estatística Descritiva dos Campos conceptuais da Prova de Vocabulário (n=80)	57
Tabela 7 – Distribuição dos Resultados do Desempenho na Prova de Vocabulário segundo o Género	57
Tabela 8 – Distribuição dos Resultados do Desempenho na Prova de Vocabulário segundo a Idade	57
Tabela 9 – Distribuição dos Resultados do Desempenho na Prova de Vocabulário segundo o Contexto Educacional	58
Tabela 10 – Distribuição dos Resultados do Desempenho na Prova de Vocabulário segundo o Nível de Escolaridade.....	58
Tabela 11 – Distribuição dos Resultados do Desempenho na Prova de Vocabulário segundo as Habilitações Académicas do Encarregado de Educação	59
Tabela 12 – Distribuição dos Resultados do Desempenho na Prova de Vocabulário segundo a Condição.....	59
Tabela 13 – Comparação da Variável sem perturbação da linguagem no Desempenho na Prova de Vocabulário	60
Tabela 14 – Comparação da Variável com perturbação da linguagem no Desempenho na Prova de Vocabulário	60
Tabela 15 – Respostas Percentuais na Faixa Etária dos 5 Anos	60
Tabela 16 – Respostas Percentuais na Faixa Etária dos 6 Anos	61
Tabela 17 – Comparação da Variável Género no Desempenho na Prova de Vocabulário no Total Teste	63
Tabela 18 – Comparação da Variável Idade no Desempenho na Prova de Vocabulário no Total Teste	63
Tabela 19 – Comparação da Variável Contexto Educacional no Desempenho na Prova de Vocabulário no total teste.....	63

Tabela 20 – Comparação da Variável Nível de Escolaridade no Desempenho na Prova de Vocabulário no Total Teste	64
Tabela 21 – Comparação da Variável Habilitações Académicas do Encarregado de Educação no Desempenho na Prova de Vocabulário no Total Teste	65
Tabela 22 – Comparação da Variável Condição no Desempenho na Prova de Vocabulário no Total Teste.....	65
Tabela 23 – Estatísticas de confiabilidade	65
Tabela 24 – Análise descritiva em termos de média e desvio padrão de crianças com perturbação da linguagem (n=23)	65
Tabela 25 – Análise descritiva em termos de média e desvio padrão de crianças sem perturbação da linguagem (n=23)	68
Tabela 26 – Análise dos itens em função do total teste ABFW	71

INDÍCE DE FIGURAS

Figura 1 - Principais Estruturas do Cérebro associadas ao Processamento da Linguagem (reproduzido de Démonet et al., 2005).....	31
Figura 2 - Modelo Cognitivo-Neuropsicológico do Processamento Lexical (reproduzido de Freitas, Rothe-Neves, Chagas, Amarante, Cardoso, & Haase, 2010).....	36

INDÍCE DE ANEXOS

Anexo 1 - Questionário sociodemográfico dos participantes	91
Anexo 2 - Documento de pedido de autorização aos encarregados de educação das crianças para participação no estudo	92
Anexo 3 - Documento de pedido de autorização direcionado aos diretores dos agrupamentos selecionados	93
Anexo 4 - Documento de pedido de autorização aos diretores das escolas selecionadas para o estudo	94
Anexo 5 - Exemplo de 2 imagens referentes cada campo conceptual utilizado no estudo	95

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO

A linguagem é um agente essencial na vida do ser humano e deve ser adquirida de forma natural. O processo de aquisição da linguagem resulta de forma natural na vida da criança, assim, ela serve-se da língua materna para comunicar e para aprender acerca do mundo. É através da interação com o adulto e com as outras crianças, que se adquire e desenvolve a linguagem. Para American Speech Language Hearing Association, a linguagem é um sistema complexo e dinâmico de símbolos convencionais, usados para comunicar e pensar (ASHA, 2016).

A linguagem é a capacidade de qualquer ser humano possuir, adquirir e usar a língua da sua comunidade. Esta aquisição surge durante o período da infância e desenvolve-se de forma natural e espontânea. Contudo, para que este processo se desenrole, a criança tem de ser exposta e tem de fraternizar com falantes dessa língua. A língua adquirida pela criança é a sua língua materna (Thomas-Stonell et al., 2013; Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008).

Deste modo, a avaliação do vocabulário em crianças tem um papel preponderante no seu desempenho académico e pessoal (Sim-Sim, 1998). No entanto, durante o desenvolvimento da comunicação/linguagem, diversas crianças apresentam alterações que interferem/afetam o desenvolvimento da linguagem, deixando de existir um desenvolvimento considerado normal (Casanova, 2002; Silva, 2011; Zorzi, 1993).

Deste modo, a avaliação do vocabulário torna-se bastante crucial porque, permite obter informação acerca de uma capacidade com grande influência no desempenho académico da criança em diversas áreas e, porque geralmente é de fácil e rápida aplicação, provendo resultados objetivos, válidos e fidedignos (Brownell, 2000).

Existe uma escassez de instrumentos de avaliação standardizados na área da linguagem e em específico na componente semântica – vocabulário. Assim sendo, considera-se, de todo pertinente a investigação nesta área, nomeadamente através da tradução e adaptação de instrumentos disponíveis em outras línguas. Deste modo, é extremamente importante a criação, tradução ou aferição de instrumentos de avaliação, para um diagnóstico correto e uma intervenção eficaz (Malloy-Diniz, Fuentes, Mattos, & Abreu, 2009).

O desenvolvimento da linguagem está correlacionado com a aquisição da sintaxe, da morfologia e da fonologia, sendo fundamental que as crianças dominem e utilizem adequadamente palavras. Num processo normal de desenvolvimento da linguagem, as crianças podem ostentar alguns desvios em função de não terem ainda bem organizado o conjunto de traços semânticos que diferenciam uma palavra de outra nos distintos contextos linguísticos (Hage & Pereira, 2006).

Com este estudo exploratório pretende-se contribuir para a validação para o português, uma prova de um instrumento de avaliação, o teste de linguagem infantil - ABFW (Andrade, Befi-Lopes, Fernandes, & Wertzner, 2004), especificamente na área do vocabulário, estandardizado no Brasil. A identificação do desenvolvimento do vocabulário torna-se crucial para identificação de crianças com dificuldades e em risco de evidenciarem perturbações da linguagem.

Através da aplicação da prova de vocabulário deste mesmo teste pretende-se analisar o desempenho do vocabulário em crianças dos 5 aos 7 anos de idade com e sem perturbação da linguagem. Com esta análise é possível aumentar o conhecimento acerca do desenvolvimento linguístico, especificamente do desempenho do vocabulário. Sendo aplicado a crianças com e sem perturbação da linguagem, conseguiremos obter resultados com referência que possibilitarão aos profissionais da área a identificação precoce de possíveis dificuldades ao nível da linguagem, tão existentes nas crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), auxiliando, posteriormente uma maior eficácia na intervenção. Este estudo, torna-se, também, relevante dada a elevada prevalência de crianças com problemas de linguagem.

Em Portugal, os estudos acerca da prevalência neste âmbito são escassos, contudo, alguns estudos nacionais apontam uma prevalência similar à internacional (Silva & Peixoto, 2008). A nível nacional, o número de alunos com perturbação da linguagem, que receberam apoio educativo na região norte no ano letivo 2001/2002, perfaziam um total de 4557, em que 2574 (56%) frequentavam o 1º ciclo do ensino básico; 1178 (26%) frequentavam a educação pré-escolar. Recentes dados do *National Institute on Deafness and Other Communication Disorders* (NIDCD), atualizados em maio de 2016, revela-se que cerca de 7,7% das crianças dos EUA entre os 3 e os 17 anos demonstram perturbações da comunicação. A prevalência das perturbações da fala e linguagem corresponde a cerca de 16.2% a 21.8% de crianças, com cinco anos (Santos, 2002).

Pela escassez de instrumentos de avaliação da linguagem, e as percentagens de crianças que apresentam dificuldades ao nível da linguagem, considerou-se pertinente a realização deste trabalho no âmbito do desempenho do vocabulário em crianças dos 5 aos 7 anos de idade, tornando-se um instrumento fidedigno para avaliação de crianças com e sem perturbações da linguagem (Santos, 2008).

Tendo por base o desenvolvimento típico iremos obter resultados que proporcionarão aos profissionais da área a deteção/identificação precoce de possíveis perturbações da linguagem, tão prevalentes nas crianças com NEE, possibilitando, uma maior eficácia na intervenção. A escolha desta prova de vocabulário - ABFW (Andrade, Befi - Lopes, Fernandes, & Wertzner,

2004) tem por base as vantagens de estar em Português do Brasil, tornando-se mais fácil a adaptação ao Português Europeu e existem artigos publicados que indicam a fidelidade da prova. Principalmente, a escolha desta prova tem como vantagem a validação para o português de um instrumento de avaliação, uma vez que, não existe nenhum instrumento de acordo com o nosso conhecimento que avalie nos campos conceptuais de forma tão ampla.

Em termos de organização, o presente estudo está estruturado em cinco capítulos, correspondendo o primeiro à introdução. A revisão da literatura corresponde ao segundo capítulo, onde é realizado um enquadramento teórico tendo em conta os estudos mais recentes na área. Neste capítulo são aprofundados e clarificados temas fulcrais como o desenvolvimento da linguagem, as componentes da linguagem, o vocabulário e as perturbações da linguagem. Iniciaremos por analisar o desenvolvimento da linguagem, dando especial destaque às etapas do desenvolvimento da linguagem, desenvolvimento lexical e fonológico. Seguidamente serão abordados os conceitos de segmentação neurológica da linguagem e as suas componentes. Finalizaremos com definição e clarificação das perturbações da comunicação, especificamente da linguagem, assim como a sua avaliação. No terceiro capítulo será apresentada a metodologia que foi aplicada neste estudo. Este capítulo abrange a formulação do problema, os objetivos do estudo, as hipóteses da investigação, o desenho da investigação, a amostra, o instrumento de recolha de dados e os procedimentos de recolha de dados. No quarto capítulo serão apresentados os resultados através dos procedimentos estatísticos relativos ao desempenho das crianças na prova de vocabulário. Por fim, no quinto capítulo, serão apresentadas as discussões e conclusões deste estudo, sendo ainda feitas algumas sugestões e recomendações para futuros estudos.

CAPÍTULO II - REVISÃO DA LITERATURA

Nesta primeira parte referente à revisão bibliográfica são abordados diversos aspetos relacionados com a temática em estudo, os quais se encontram divididos em cinco aspectos distintos. Abordaremos os conceitos de comunicação e linguagem, o conceito das NEE, o conceito de perturbações da linguagem e os modelos explicativos das perturbações linguísticas e avaliação.

2.1. Conceitos de Comunicação e Linguagem

Os constructos “comunicação” e “linguagem” são utilizados, uma grande parte das vezes, de uma forma imprecisa. Assim, emerge a necessidade de esclarecer e definir os mesmos para uma melhor compreensão do trabalho em curso.

2.1.1. Comunicação

A comunicação diz respeito ao processo através do qual os relacionamentos humanos se criam e, conseqüentemente, se desenvolvem. É caracterizada pela aptidão que se possui em transmitir informações, pensamentos, ideias e sentimentos (McCormick, 2003; Peña-Casanova, 1997), podendo efetuar-se a um nível verbal ou não-verbal. Relativamente à vertente verbal da comunicação, a simbologia abstrata é usada para a enunciação de sentimentos e ideias, enquanto a não-verbal se encontra frequentemente relacionada com a cultura (Canongia, 2005). No mesmo sentido, Owens (citado por Bernstein & Tiegerman-Farber, 2009) indica que o processo comunicacional assenta na permuta de informação e na transmissão de ideias entre indivíduos, sendo, deste modo, interativo. Segundo Sim-Sim (1998) e tendo em consideração que a vertente verbal da comunicação se baseia num processo linguístico deveras complexo, trata-se da forma de comunicação mais elaborada à qual os humanos recorrem, sendo um sistema específico dos próprios e através do qual as pessoas que comunicam entre si exercem uma influência mútua (Canongia, 2005).

Deste modo, a comunicação é um sistema ativo que abrange uma formulação/codificação, a transmissão duma mensagem e a respetiva compreensão/descodificação (Bernstein & Tiegerman-Farber, 2009; Sim-Sim, 1998). Na perspetiva de Franco e seus colaboradores (2003), a comunicação está associada com todas as áreas do desenvolvimento, uma vez que necessita que as capacidades motoras, sensoriais, cognitivas e sociais se combinem. Assim, o correspondente desenvolvimento da comunicação é gradual e progressivo, realçando-se que uma presença com qualidade de um adulto é fundamental (Sim-Sim et al., 2008).

McCormick (2003) ressalva que no processo comunicacional permanece uma probabilidade alta da mensagem ser deformada, tendo em conta, não somente a variedade de modalidades que pode assumir, bem como as diversas interpretações do recetor.

A comunicação é, assim, um processo ativo que envolve a codificação (ou formulação), a transmissão e a decodificação (ou compreensão) (Bernstein & Tiegerman-Farber, 2008; Sim-Sim, 1998). Assim, é importante que neste processo os intervenientes estejam cientes das necessidades de ajustes na comunicação para que esta seja transmitida e compreendida de forma eficaz (Bernstein & Tiegerman-Farber, 2008). Para clarificar, ou reforçar a mensagem, para além da fala e da linguagem, são usados outros mecanismos, nomeadamente os paralinguísticos (entoação, pausas, hesitações, velocidade e ritmo das produções) e os não-linguísticos (gestos, postura corporal, expressões faciais (Bernstein & Tiegerman-Farber, 2008; Sim-Sim, 1998).

Segundo Sim-Sim e seus colaboradores (2008) existem dois grandes fatores que são determinantes para o desenvolvimento das competências comunicativas das crianças, designadamente as capacidades inatas (e.g., motoras, neurológicas, cognitivas, sensoriais) e o papel do ambiente físico (e.g., oportunidades para interagir, explorar, brincar) e social (e.g., cultura, interações com os pares).

2.1.2. Linguagem

No ponto de vista de Sim-Sim (1998), a comunicação diz respeito à função primordial da linguagem.

Neste âmbito, o conceito de linguagem está intimamente relacionado com a comunicação verbal, caracterizando-se por uma diversidade de procedimentos que derivam da atividade psíquica estabelecida pelo contexto social dos indivíduos. Desta forma, é um “(...) sistema organizado de símbolos linguísticos, usados pelo ser humano para comunicar a um nível mais abstrato (...)” (Canongia, 2005, p. 3). Na perspetiva de vários autores (e.g., Caldas, 2000; Crais & Roberts, 2004), a linguagem é respeitante ao produto de uma ação nervosa complexa, permitindo o estabelecimento de uma comunicação interindividual de estados psíquicos com recurso a um código.

Franco e seus colaboradores (2003) afirmam que a linguagem “(...) é um sistema convencional de símbolos arbitrários e de regras de combinação dos mesmos, representando ideias que se pretendem transmitir através do seu uso e de um código socialmente partilhado, a língua” (p. 16).

Já a *American Speech-Language-Hearing Association* (ASHA, 2016) refere que a linguagem recorre a formas diversificadas, quer para a comunicação, quer para o pensamento e, segundo

Costa e Chiari (2006) a utilidade da linguagem ultrapassa o aspeto comunicacional, visto que ativa o nível do significado, sendo encarada como um marcador fundamental do desenvolvimento.

Realça-se, também, que de acordo com Chomsky (1957, citado em McCormick, 2003; Weismer & Evans, 2002) o conhecimento subentendido da linguagem que possibilita uma análise das frases e a sua criação é designado de competência linguística. Por outro lado, a organização de frases que evidenciam o conhecimento supracitado é referente ao desempenho linguístico.

2.1.3. Fala

A fala é uma exteriorização da linguagem. Corresponde à exposição de ideias através da intervenção do sistema respiratório, fonatório e articulatório que dá origem às produções verbais que possibilitam o intercâmbio comunicativo entre o emissor e recetor. A fala é apenas um dos modos que se pode usar na comunicação, podendo ser definida como “...o processo mecânico de comunicação verbal e compreende o uso da voz, da articulação, do ritmo, da entoação e da intensidade.” (Canongia, 2005, p.3). De acordo com Santos (2002), a fala envolve o processo sensório-motor através do qual a criança reproduz os símbolos codificados que estão armazenados no seu sistema nervoso central, solicitando um controlo neuromotor para produzir sons padronizados. Os sons são produzidos através de um conjunto rápido e coordenado de atividades do pescoço, da laringe (que controla as cordas vocais), da garganta e da boca (onde ocorrem os movimentos da língua, lábios e as interações com a cavidade bucal). Apesar da fala ser o meio preferencial de comunicação, este não é o único, uma vez que, também, pode ser utilizada a escrita, o desenho, a língua gestual e muitos outros (Santos, 2002).

2.2. Componentes da Linguagem

No sentido de melhor compreendermos a linguagem, para identificarmos o desempenho de cada criança, torna-se essencial conhecermos diferenciar as suas componentes. Na ótica de Fiori (2006), a linguagem deve estar relacionada com três componentes, designadamente social, cognitiva e linguística, encontrando-se esta última organizada em fatores pragmáticos, respeitantes ao discurso e conteúdo lexical, fonológicos e sintáticos.

Bloom e Lahey (1988, citados em Paul, 2017) afirmam que a apresentação da linguagem se realiza através de duas componentes primordiais, a expressão e a receção, sendo que ambas se complementam. Todavia, nenhuma pode ser inferida com base na outra. Se, por um lado, a expressão está relacionada com a estruturação da mensagem que se pretende transmitir e que deve obedecer às regras do sistema linguístico em questão, por outro lado, a receção possibilita

que uma cadeia de sons seja admitida, decifrada e interpretada mediante as regras mencionadas anteriormente (Fonseca, 1995).

Destaca-se que a utilização da linguagem subentende o domínio de uma panóplia de normas que estabelecem o modo como se escolhe e ajusta os símbolos que são necessários. Assim, as normas referidas anteriormente são respeitantes às três dimensões que constituem o sistema linguístico, nomeadamente conteúdo (semântica), forma (fonologia, morfologia, sintaxe) e uso (pragmática), definindo-se da seguinte forma (Bloom & Lahey, 1988; Hallahan et al., 2005; Mateus, Falé, & Freitas, 2005; McCormick, 2003; Mendes, Afonso, Lousada, & Andrade, 2009; Mota, Kaminski, Nepomuceno, & Athayde, 2009; Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008; ASHA, 2016; Paul, 2017):

- A dimensão da semântica refere-se ao estudo do sentido, não somente das palavras e frases, bem como do discurso. É relativa à competência respeitante à compreensão e expressão dos conceitos sobre eventos e objetos, sendo que o seu desenvolvimento ocorre ao longo de todo o ciclo vital. O conhecimento adquirido na presente componente baseia-se nas experiências de cada sujeito e resulta do próprio desenvolvimento cognitivo;
- Quanto à forma, a fonologia encontra-se relacionada com os sons inerentes a cada língua, desde a sua produção à respetiva perceção, e as normas que regularizam o modo como se podem repartir, conjugar e sequenciar com vista à formação de palavras, existindo o recurso a processos de simplificação fonológica. Uma correta aprendizagem fonológica exige que a criança, não só consiga reconhecer e produzir os sons da sua língua, mas que também seja capaz de perceber a forma como os sons se combinam em palavras com a entoação adequada. No que toca à morfologia, a mesma consiste na estrutura interna de cada palavra, sendo que uma modificação nalguma das suas partes pode conduzir a uma mudança no correspondente significado. Menciona-se, ainda, que a sua unidade de menor significado se designa de morfema. Já a sintaxe baseia-se na competência para a criação de unidades de significado que se vão tornando cada vez mais complexas e vastas, possibilitando a composição correta de um número infinito de palavras em frases e o reconhecimento de frases encaradas como agramaticais, tendo em consideração as especificidades de cada língua;
- A pragmática é relativa à aplicação da linguagem nos mais diversos contextos e o interlocutor deverá ser capaz de apropriar, quer o assunto, quer a forma como se expressa ao outro, tendo de igual forma em consideração a situação social na qual está inserido. Neste sentido, destacam-se que as atitudes, cenários, detalhes do discurso e

tópicos de conversação são alguns dos elementos que moldam e estabelecem o modo como um indivíduo constrói uma frase e como o seu interlocutor a vai rececionar.

Tabela 1 – Componentes da Linguagem e Sub-Sistemas/Domínios Linguísticos (reproduzido de Franco et al., 2003, p.19)

Componentes da Linguagem	Sub-Sistemas / Domínios Linguísticos
Forma	Fonologia
	Morfologia
	Sintaxe
Conteúdo	Semântica
Uso	Pragmática

Evidencia-se que quando as componentes da linguagem, tabela 1, são dominadas pelo indivíduo, a sua comunicação torna-se eficaz. Neste seguimento, a aprendizagem das três dimensões ocorre simultaneamente, visto que à medida que a criança intenta a utilização de significados cada vez mais complexos, sente de igual forma necessidade de recorrer a outras funções e a formas mais elaboradas da comunicação (Sim-Sim et al., 2008). Segundo Mota e os seus colaboradores (2009), as dimensões supracitadas encontram-se estreitamente interligadas, desde a componente semântica e contextual, seguidas da fonética, dos aspetos gramaticais e culminando na pragmática.

Todavia, ressalva-se que, independentemente do domínio que esteja a ser referenciado, tem que se ter em consideração, não somente a receção e perceção das mensagens transmitidas, bem como a criação de enunciados, visto que a compreensão antecede sempre a produção (Sim-Sim et al., 2008).

No que concerne à aquisição da linguagem, Bernstein e Tiegerman-Farber (2009) afirmam que, embora a maioria dos indivíduos a consiga de uma forma informal, aqueles que manifestam perturbações linguísticas exibem um conjunto de dificuldades na sua obtenção.

2.3. Desenvolvimento da Linguagem

De acordo com o ponto de vista de Nelson (1996), a linguagem assume um papel fundamental no desenvolvimento humano, acrescentando que, no decorrer da infância, é vista como o catalisador da mudança ao nível da cognição. Quanto ao desenvolvimento linguístico propriamente dito, os seis primeiros anos de uma criança dizem respeito à etapa de maior importância relativamente aos progressos da linguagem (Rigolet, 2000). As investigações têm demonstrado que apesar de a criança ter de ouvir uma palavra antes de a produzir, não tem necessariamente de a compreender (McCormick, Loeb, & Schiefelbusch, 1997).

Na ótica de Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) o desenvolvimento da linguagem é respeitante às alterações que ocorrem durante a aquisição linguística do indivíduo, quer de foro qualitativo,

quer quantitativo. Destaca-se que as três componentes da linguagem referidas anteriormente (forma, conteúdo e uso) são apreendidas em simultâneo pela criança, a qual vai alcançando formas cada vez mais complexas à medida que intenta a expressão de significados mais elaborados. Deste modo, como referido anteriormente, estas três componentes da linguagem podem ser divididas em: forma (fonologia, morfologia, sintaxe), conteúdo (semântica) e o seu uso (pragmática) (Bernstein et al., 2002). Cada um destes componentes é parte de um sistema, logo, são regulados por regras que qualquer falante de uma língua deve conhecer e compreender para poder comunicar (Reed, 2004).

Tendo por base Benedictt (1979), citado por Torres, Maia, Perissinoto e Assencio-Ferreira, (2002), o *input* linguístico dos progenitores e a capacidade cognitiva da criança são dois fatores que potenciam o desenvolvimento da linguagem. Por outro lado, de acordo com Baird (2008) e Reed (2004), existem condições que interferem no desenvolvimento da linguagem, as quais podem ser constituídas como fatores de risco, designadamente um histórico familiar de perturbações da linguagem e problemas da comunicação, perdas auditivas, lesão cerebral, instrução dos progenitores, atraso no crescimento, entre outros.

Diversos estudos (e.g., McCormick, Loeb, & Schiefelbusch, 2003) constataam que, apesar de uma criança ouvir uma determinada palavra antes de a conseguir reproduzir, não significa que a compreenda. Assim, verifica-se que a aquisição e desenvolvimento linguísticos não apresentam uma trajetória linear, sendo que as suas componentes e domínios se vão influenciando reciprocamente ao longo do crescimento (Viana, 2004).

Papalia, Olds e Feldman (2009) referem que o desenvolvimento da linguagem advém da interação de outros parâmetros inerentes ao crescimento, nomeadamente ao nível físico, cognitivo, emocional e sociocultural. No seguimento da maturação dos sistemas físicos e do acionamento das conexões neurais, inicia-se a propriedade comunicacional do discurso.

Segundo os autores, Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), no decorrer do desenvolvimento linguístico há fases consideradas essenciais ou críticas, através das quais o indivíduo consegue tirar um maior proveito das vivências linguísticas que o contexto onde se encontra inserido lhe faculte. Tendo por base a presente premissa, verifica-se que existe uma interdependência entre o meio onde a criança está e a herança genética no que toca à linguagem.

Neste âmbito, são de igual forma considerados excelentes indicadores quanto ao desenvolvimento linguístico e, deste modo, a escuta e observação do que a criança verbaliza e como o faz, torna-se um processo bastante adequado para a compreensão do nível de desenvolvimento da linguagem (Sim-Sim et al., 2008).

McCormick (2003) a aprendizagem da linguagem pode ser fortemente influenciada por quatro conjuntos de variáveis, especificamente: preparação biológica, experiências sensório-motoras, vivências linguísticas e experiências sociais consideradas benéficas. Neste âmbito, existem evidências expressivas de que a linguagem é uma capacidade estabelecida biologicamente, uma vez que em todas as culturas se assume um código linguístico e, por sua vez, os seres humanos aprendem a falar, com exceção dos indivíduos que apresentem défices neuromusculares, sensoriais e/ou cognitivos.

Sim-Sim e suas colaboradoras (2008) ressaltam que as crianças, aquando do processo de aquisição linguística, apresentam a capacidade de proceder à extração das regras (morfológicas, fonológicas, semânticas e sintáticas) da língua do contexto onde se encontram inseridas, construindo o seu conhecimento.

A obtenção e conseqüente desenvolvimento da linguagem tem o seu início nos primeiros minutos de vida de uma criança, tendo em conta que cada indivíduo nasce com determinadas competências neuromotoras, de percepção e de atenção. Deste modo, as estruturas encarregues pelo processamento da linguagem encontram-se em desenvolvimento, conjugando-se com a ambição de interação da criança com os outros. Neste seguimento, o bebé em desenvolvimento será um comunicador competente se estiver exposto a um conjunto de vivências adequadas, facto designado de pré-conceito por Piaget (citado em McCormick, 2003).

Assim, cada criança forma cenários para a aquisição da sua linguagem com base nas rotinas que cria aquando das suas atividades diárias e de lazer (McCormick, 2003).

Numa primeira instância e no que toca ao carácter semântico, Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) referem que o conhecimento, quer das palavras e frases, quer do discurso diz respeito ao conhecimento semântico, enquanto que o desenvolvimento da semântica se reporta ao procedimento que a criança utiliza para apreender o conhecimento.

2.3.1. Etapas do desenvolvimento da linguagem

Nos primeiros anos de vida de uma criança é difícil estabelecer padrões evolutivos, uma vez que a correspondente progressão depende de uma panóplia de variáveis (Acosta, Moreno, Ramos, Quintana, & Espino, 2006). No entanto, Monfort e Juárez (citados por Acosta et al., 2006) demonstram um conjunto de padrões referentes à compreensão semântica: aos 12 meses a criança percebe sensivelmente três palavras diferentes, podendo alcançar as 50 (Athayde, Carvalho, & Mota, 2009), sendo que aos 18/20 meses compreende até 20 palavras e aos 24 meses cerca de 250. Destaca-se que a criança se exprime através de holófrase de acordo com a sequência agente, ação, objeto, localização, possessão, rejeição, desaparecimento, não-

existência e negação (McCormick, 2003; Paul, 2017; Rigolet, 2000), constatando-se que a mesma entende palavras relativas a objetos que não estão no alcance visual. Neste período, a nível cognitivo emerge um marco deveras crucial – a noção de permanência do objeto, realçando-se, ainda, a compreensão da relação entre duas palavras (e.g., agente-objeto, ação-objeto, atributo-entidade) (Papalia, Olds, & Feldman, 2009). Na faixa etária dos 24 aos 30 meses, existe a capacidade de perceber e usar questões sobre pessoas, objetos e acontecimentos tidos como mais elementares (Rigolet, 2000). Refere-se que, no período anterior à expansão acentuada do vocabulário, os nomes de objetos representam quase cinquenta pontos percentuais das palavras usadas pelas crianças (Goldfield & Reznick, 1990, citados por Torres et al., 2002). Salienta-se, de igual forma, que nesta fase é usual o vocabulário recetivo estar quatro vezes superior ao expressivo, embora varie de criança para criança (Griffiths, 1986, citado em McCormick, 2003; Bates, O’Connell, & Shore, 1987, citados por Papalia et al., 2009; Capute, Shapiro, & Palmer, 1987, citados por Papalia et al., 2009; Lalonde & Werker, 1995, citados por Papalia et al., 2009; Lennenberg, 1969, citados por Papalia et al., 2009). Por volta dos 36 meses ocorre um crescimento significativo de vocabulário e, conseqüentemente, uma maior utilização da linguagem acarreta um acréscimo de palavras novas. Por sua vez, entre os 42 e os 48 meses afere-se, não somente a aplicação de conjunções para a construção de frases mais complexas, bem como, o recurso a questões que impliquem “quando”, “como” e a criança compreende vocabulário respeitante às formas e tamanho (McCormick, 2003; Paul, 2017; Rigolet, 2000). De acordo com Owens (2001, citado por Hallahan et al., 2005), o período mais intenso no que ao desenvolvimento linguístico diz respeito decorre entre os 18 e os 42 meses. Aos 5 anos de idade, uma criança apresenta uma dimensão lexical que oscila entre as 2000 e as 2200 palavras, alcançando as 3000 aos 6 anos. Segundo Paul (2017), neste período existe percepção quanto aos algarismos, às contagens, ao som das letras e ao nome. Rigolet (2000), Storkel e Adlof (2009) acrescentam, ainda, que no campo semântico as crianças conseguem retirar as regularidades semânticas dos contextos linguísticos nas quais se encontram inseridas e que as mesmas exercem influência na aprendizagem de palavras numa perspectiva de um progresso qualitativo do vocabulário.

Befi-Lopes e Gálea (2000, citados por Torres et al., 2002), o vocabulário de uma criança com cinco anos de idade é idêntico ao de um adulto em termos numéricos, sendo que o progresso do significado das palavras ocorre de acordo com o desenvolvimento cognitivo do indivíduo.

Sim-Sim (1998) destaca que no decorrer do primeiro ano de vida de uma criança se inicia a compreensão e produção de palavras de forma isolada, sendo que ao longo do desenvolvimento serão organizadas em frases com um grau crescente de complexidade. A autora menciona,

ainda, que é na fase da adolescência que a mestria adulta é alcançada. Porém, as frases relativas restritivas, passivas e algumas adverbiais, devido à sua complicada estrutura só são apreendidas mais tarde, sendo que uma parte só estará solidificada aquando do término da puberdade. “O domínio da compreensão e da produção espontânea depende essencialmente da complexidade estrutural em questão e, conseqüentemente, da frequência de ocorrência dessas mesmas estruturas no meio linguístico em que a criança convive” (Sim-Sim et al., p. 21).

Todavia, as palavras ditas isoladamente podem abranger diversas ideias, tornando-se nas primeiras revelações no que concerne ao conhecimento sintático, particularmente no que à holófrase, referida anteriormente, diz respeito (Sim-Sim, 1998).

Seguidamente, emerge uma tipologia de discurso designado de telegráfico, uma vez que a linguagem é circunscrita à informação que é comunicada e às relações expressas, período que é caracterizado pela conjugação de duas palavras, as quais manifestam relações semânticas e sintáticas (Sim-Sim, 1998) e que ocorre entre os 15 e os 24 meses, na maior parte das crianças (Sim-Sim et al., 2008). Deste modo, as palavras que se encontravam anteriormente isoladas aparecem combinadas, o que permite que sejam organizadas na frase mediante a formatação sintática da língua. Assim, com a associação de duas palavras emerge a primeira regra sintática aplicada pela criança, a qual é relativa à ordem que as palavras devem assumir na frase (Sim-Sim et al., 2008).

Ainda no que concerne à fase telegráfica, ao longo do seu desenvolvimento a criança insere no discurso marcas flexionais e começa a respeitar as regras de concordância, o que possibilita que este período seja representado pelo início da utilização “(...) de marcas flexionais de género e número para os campos conceptuais nominais e por desinências verbais que marcam pessoa, número, tempo e modo” (Sim-Sim et al., 2008, p. 21).

Klee (1992, citado em Scherer, Casarin, Zart, Ramos, & Assencio-Ferreira, 2002) e Miller e Klee (1997, citados em Scherer et al., 2002) aferem que, quer a quantidade de palavras diferentes produzidas, quer o número total de palavras utilizadas, parecem estar relacionadas com a idade da criança e, devido a isso, são consideradas medidas evolutivas. Neste seguimento, verifica-se que ambos os parâmetros referidos anteriormente incrementam com a idade, fenómeno designado de índice de facilidade linguística e que representa medidas como a maturidade motora da fala, a extensão de enunciados, entre outras (Klee, 1992, citado em Scherer et al., 2002).

Tendo por base a investigação de Nelson (1973, citada em McCormick, 2003), não existe um nome em comum que seja usado na linguagem de todas as crianças, facto que demonstra que o meio envolvente exerce influência no desenvolvimento. Porém, constata-se a presença de

campos conceptuais específicos com uma maior produção aquando do início do crescimento do vocabulário, nomeadamente nomes, verbos, adjetivos e advérbios (Brancalioni, Marini, Cavalheiro, & Keske-Soares, 2009).

Nesta linha de pensamento, Befi-Lopes e seus colaboradores (2006) afirmam que existe uma relação bidirecional entre a categorização de um objeto e a aprendizagem da palavra, sendo que o processo de criação de categorias possibilita que as representações mentais de significados sejam criadas e relacionadas às palavras com vista à formação de itens lexicais. Simultaneamente, a interação entre a categorização referida anteriormente juntamente com o auxílio de rótulos linguísticos, os quais provêm sinais considerados adicionais de ensino, compõem o *feedback* do desenvolvimento.

A valorização das rotinas e a ênfase nas regularidades supracitadas promovem a componente social inerente à linguagem, através da qual se fomenta um desenvolvimento em simultâneo, quer do vocabulário, quer da cognição. Desta forma, a aprendizagem de expressões linguísticas concretas advém do que a criança escuta frequentemente e imita, demonstrando que a aquisição da linguagem pode ser efetuada pelo uso (Befi-Lopes, Cáceres & Araújo, 2007).

Na ótica de alguns autores (e.g., Barret, Harris, & Chasin, 1991, citados em Scherer et al., 2002), o vocabulário inicial das raparigas apresenta um padrão de crescimento ligeiramente mais rápido do que o dos rapazes.

Aquando do início da conversação, Athayde e colaboradores (2009) realçam os erros de descodificação que podem emergir por parte de crianças que se encontram em fase de aquisição da linguagem, visto que existe a possibilidade da ocorrência de um conjunto de desvios semânticos, que se devem à falta de organização dos traços de significação que distinguem a utilização de uma palavra em detrimento de outra perante contextos linguísticos diversificados. Assim, o desenvolvimento da aprendizagem semântica é caracterizado por métodos de mapeamento céleres, através dos quais se constrói a representação de uma palavra que não é familiar a partir da sua primeira exposição com o respetivo referente (Weismer & Evans, 2002). Menciona-se que os desvios semânticos referidos anteriormente adotam um valor funcional preponderante para o desenvolvimento comunicativo da criança. Numa primeira instância e após a perceção da incompreensão do recetor da mensagem, a criança entende que o que quer transmitir não foi bem interpretado. Deste modo, o erro de descodificação potencia a reformulação da mensagem pretendida, quer através duma produção aproximada do modelo do adulto (nas situações em que a criança apresenta as ferramentas necessárias), quer através do recurso ao contexto e meios que estão no momento disponíveis. Neste sentido, no decorrer do

desenvolvimento permanece uma continuidade funcional entre a expressão verbal e vocal, possibilitando que a criança se expanda linguisticamente (Rigolet, 2000).

Nesta linha de pensamento, Vaughn e Bos (2009) realçam que o ingresso no contexto escolar e a realização das atividades de leitura, a própria aprendizagem e uma escuta ativa possibilitam um incremento expressivo do campo lexical. Segundo Nash e Donaldson (2005, citados em Brancalioni et al., 2009), Gershkoff-Stowe e Hahn (2007, citados em Brancalioni et al., 2009), German e Newman (2004, citados em Brancalioni et al., 2009), Messer e Dockrel (2006, citados em Brancalioni et al., 2009) e Scheuer, Stivanin e Mangilli (2004, citados em Brancalioni et al., 2009) os parâmetros que parecem apresentar interferência na obtenção do léxico são, não somente a familiaridade, extensão e frequência das palavras, bem como os estímulos ambientais.

Evidencia-se, ainda, que a aquisição do significado das palavras se realiza de forma progressiva no decurso do percurso educativo, período da adolescência e idade adulta. Deste modo, o recurso a muitas palavras por parte das crianças que se encontram a frequentar o Pré-Escolar na sua comunicação oral, não implica uma total compreensão das mesmas, visto que essa percepção vai sendo paulatinamente obtida no final da adolescência ou já numa fase adulta. Porém, segundo Nippold (1998) o processo de compreensão supracitado está estritamente relacionado com o desempenho e vivência educacional da criança.

Segundo Befi-Lopes, Cáceres e Araújo (2007), a criança ao longo do seu desenvolvimento compreende a forma como a sua língua classifica o mundo para, posteriormente, conseguir entender o sentido do discurso dos adultos.

2.3.2. Desenvolvimento lexical

A promoção do desenvolvimento lexical comporta a premissa que o educador deve disponibilizar à criança uma diversidade de novos vocábulos que sejam referentes às suas experiências. Paralelamente, é importante ter em consideração que, até aos dois anos de idade, a compreensão da linguagem precede seis meses a respetiva produção. Assim, a criança consegue assimilar as palavras e, ao longo do seu crescimento, vai construindo um extenso reportório linguístico (Rigolet, 2006).

Torna-se, de igual forma, relevante a forma como o adulto fala para a criança, uma vez que entre os dois e os três anos existe um incremento exponencial do vocabulário, sendo importante facilitar a utilização de tempos verbais, advérbios, adjetivos e preposições (Rigolet, 2006). Neste âmbito, Hoff e Naigles (2002, citados em Brancalioni et al., 2009) aferem que a estimulação efetuada pela mãe à criança é relevante para a aquisição de novas palavras,

constatando a presença de uma correlação positiva entre a produção verbal da criança e os estímulos de foro linguístico dos pais. Ainda neste seguimento, Brancalioni e seus colaboradores (2009) mencionam que as crianças aperfeiçoam o seu conhecimento lexical de acordo, quer com as suas vivências, quer através do contacto com o contexto, sobretudo na interação com os adultos que lhes são mais próximos. Assim, revela-se importante as habilitações literárias dos progenitores/cuidadores na análise do desempenho do vocabulário das crianças.

Realça-se que a diferença que existe entre o léxico ativo, isto é, o que se produz, e o passivo, ou seja, aquilo que se entende, será uma constante ao longo de todo o desenvolvimento. Neste âmbito, verifica-se que um indivíduo conhece e apreende um maior número de palavras do que aquelas que utiliza no seu dia a dia, aferindo-se que as primeiras palavras que são vocalizadas e percebidas se encontram relacionadas com atividades específicas. Por um lado, a perceção de uma palavra incita a que a criança adiante ou execute uma ação, enquanto que, por outro lado, a produção de uma determinada palavra é seguida de uma ação correspondente (Sim-Sim et al., 2008).

2.3.3. Desenvolvimento fonológico

Relativamente à fonologia, a sua aquisição inicia-se logo após o nascimento, evoluindo de uma forma progressiva até aos quatro anos de idade, altura em que a maior parte dos sons aparecem diferenciados em palavras (Acosta et al., 2006). Neste seguimento, o choro é encarado como a primeira revelação sonora do bebé, sendo que no período entre o choro e a pronúnciação do conjunto de sons da língua, por volta dos cinco anos, desenvolve-se o processo fonológico, o qual diz respeito à aquisição progressiva dos sons da fala. Assim, o desenvolvimento da fonologia permite que a criança obtenha a competência, não somente para diferenciar, bem como articular todos os sons que constituem uma língua, encontrando-se delineado a nível genético, uma vez que os indivíduos percorrem a mesma trajetória em qualquer meio linguístico em que se encontrem inseridos (Sim-Sim et al., 2008).

Posteriormente, emerge a necessidade da aprendizagem das regras que suportam, quer a combinação, quer a posição dos sons, a qual se desencadeia a partir da idade pré-escolar (Bernstein & Tiegerman-Farber, 2009). Deste modo, Ingram (citado por Acosta et al., 2006) sugere um conjunto de etapas fonológicas, das quais se destacam as que emergem nas crianças em idade escolar:

- I. Reportório fonético atinge o seu auge, adquire-se os sons problemáticos ao nível produtivo por volta dos 7 anos e recorre-se à utilização de palavras mais longas;

II. Desenvolvimento morfofonemático obtém-se entre os 7 e os 12 anos, implicando a aprendizagem de um sistema derivacional mais complexo;

III. A capacidade para soletrar aprimora-se entre os 12 e os 16 anos.

Storkel e Adlof (2009) ressaltam, ainda, que quando é encontrado um novo som relacionado a um objeto, a criança deve conseguir proceder à identificação da escuta de uma nova palavra e, conseqüentemente, dar início à sua aprendizagem. O processo mencionado exige que a criança verifique os dados fonológicos constantes na nova palavra, tendo em consideração as pistas, quer linguísticas, quer não linguísticas presentes no meio em que se encontra inserida. Torna-se, de igual forma, necessário que a criança estabeleça a associação do significado da palavra com a sua forma fonológica e que se recorde da mesma, usando-a do modo mais apropriado (Kan & Windsor, 2010).

Nesta linha de pensamento, a criança tem a capacidade de proceder à organização e encadeamento das palavras, tendo em consideração o respetivo sistema linguístico, competência que se encontra intrínseca ao conhecimento sintático que contém da sua língua e que possibilita compreender e, conseqüentemente, reproduzir uma infinidade de afirmações que não se escutaram anteriormente (Sim-Sim, 1998).

Por sua vez, o conhecimento sintático supracitado exige, em simultâneo, que a criança seja capaz de assimilar regras morfológicas, realizações semânticas e, por fim, organização frásica, a qual implica que as palavras apresentem relações de dependência (Sim-Sim, 1998).

Sim-Sim e suas colaboradoras (2008), o conhecimento fonológico da maior parte das crianças encontra-se solidificado aquando do início do período escolar, sendo que no seu desenvolvimento os indivíduos recorrem a processos de repetição, deturpação, substituição, redução e inserção de sons que vão desaparecendo enquanto existe a instalação do controlo motor.

Quanto à morfologia e sintaxe, Acosta e seus colaboradores (2006) indicam que a linguística moderna coloca em consideração a possibilidade de proceder ao seu agrupamento e estudo, denominando-as de morfossintaxe. Neste sentido, o desenvolvimento morfossintático decompõe-se em quatro etapas, evidenciando-se apenas a última que abarca as crianças em idade escolar (Del Río & Vilaseca, citados por Acosta et al., 2006):

- Últimas aquisições

- I. A partir dos 54 meses – aprendizagem de estruturas sintáticas mais complexas (e.g., uso adequado de advérbios e preposições, utilização correta de verbos irregulares, acréscimo do recurso a pronomes possessivos).

Por outro lado, existem estudos (e.g., Mota, Kaminski, Nepomuceno, & Athayde, 2009) que indicam que a aquisição lexical depende do desenvolvimento fonológico, sendo crucial a existência de uma correspondência entre o aspeto fonológico de uma palavra e a correspondente representação semântica.

No decorrer da faixa etária entre os três e os seis anos de idade ocorrem os processos de obtenção e solidificação das regras de morfologia básicas e, conseqüentemente, a complexidade das frases incrementa, permitindo que o conhecimento morfológico e o seu desenvolvimento possibilitem a concordância entre classes de palavras (Sim-Sim et al., 2008).

Torna-se, também, importante mencionar o modelo proposto por Metsala e Walley (citados em Coady, Evans, & Kluender, 2008), designado por hipótese de reestruturação lexical, o qual advoga que a aprendizagem das primeiras palavras se realiza como um todo não analisado. Neste sentido, no decorrer do desenvolvimento as palavras do léxico comportam reorganizações em que o detalhe segmental é agregado em representações lexicais holísticas. Seguidamente, procede-se ao armazenamento das palavras de um modo similar ao dos adultos. Sim-Sim e suas colaboradoras (2008), a aprendizagem de uma nova palavra é realizada num contexto interativo em que, simultaneamente, se associa a sequência fónica de uma palavra com um objeto ou uma situação que acontece na presença da criança. Deste modo, inicialmente a utilização da palavra é mais restritiva – processo de subgeneralização. Porém, a sua aplicação vai-se alargando à medida que a criança ouve o uso da mesma palavra perante outras situações, culminando a que o rótulo lexical diga respeito ao constructo e a todas as entidades que o abarcam.

No que concerne à pragmática, as investigações como a de Acosta e seus colaboradores (2006) aferem que a evolução das funções inerentes à linguagem é universal, encontrando-se dividida em duas fases, designadamente a pré-linguística e a linguística. Relativamente à primeira, a mesma inicia no período gestacional e culmina entre os 9 e os 13 meses (Sim-Sim, 1998), sendo que as bases das funções da comunicação são constituídas e a sua expressão realiza-se sobretudo por gestos, enquanto que na segunda emergem as primeiras palavras. Indica-se, também, que a fase supracitada alcança um maior nível de aprendizagem aquando da entrada na escola (Vaughn & Bos, 2009).

Torna-se importante mencionar que a capacidade de comunicação de um da criança depende do seu conhecimento quanto às regras respeitantes à utilização da sua língua, isto é, as respetivas regras da pragmática. Deste modo, o desenvolvimento da pragmática começa quando a criança realiza trocas comunicacionais com recurso a um método de tomada de turno e é referente à adaptação das regras conversacionais. Tendo em consideração as características do

crescimento pragmático, o mesmo é o que reproduz com mais evidência as diferenças sociais existentes entre as crianças (Sim-Sim et al., 2008).

Neste âmbito e tendo em consideração a faixa etária em que a criança se encontra, a pragmática apresenta uma sequência de desenvolvimento (Acosta et al., 2006):

- Dos 6 aos 12 anos de idade – aumento da capacidade comunicativa de persuasão; egocêntrica, uma vez que não considera o ouvinte, apesar de ter consciência quanto às suas características; progresso na aptidão para ser assumida a perspectiva do(s) outro(s).

Segundo Rigolet (2000), a protoconversa é um marco comunicativo importante, uma vez que potencia a criação dos diálogos. Todavia, o conteúdo expressivo é quase inexistente, sendo que as entoações, as variações de intensidade e as alturas tonais são os aspetos que mais predominam. Neste âmbito, a criança compreende o seu papel dialogante de uma forma progressiva a partir do quarto mês.

Tendo por base a panóplia de situações de exposição à linguagem que a criança está submetida, Nash e Donaldson (2005) apuram que a aprendizagem de novas palavras pode ocorrer numa diversidade de contextos, visto que a ampla variedade de meios onde a criança se encontra inserida pode exigir diferentes requisitos às competências de aprendizagem.

Em jeito de conclusão afere-se que o desenvolvimento da linguagem de todas as crianças é similar, sendo caracterizado por diversas etapas, sintetizadas na tabela 2.

Tabela 2 - Marcos e Etapas do Desenvolvimento da Linguagem (reproduzido de Sim-Sim et al., 2008, p.26)

Idade	Desenvolvimento Fonológico	Desenvolvimento Semântico	Desenvolvimento Pragmático
0 aos 6 Meses	- Reação à voz humana; - Reconhecimento da voz materna; - Reação ao próprio nome; - Reações diferentes a entoações de carinho ou de zanga; - Vocalizações (palreio, lalação) com entoação	-----	- Tomada de vez em processos de vocalização
12 Meses	- Produção de alguns fonemas	- Compreensão de frases simples, particularmente instruções; - Produção de palavras isoladas (holófrase)	Produções vocálicas para: - Fazer pedidos; - Dar ordens; - Perguntar; - Negar; - Exclamar
18 Meses	- Produção de muitos fonemas; - Utilização de variações entoacionais	- Cumprimento de ordens simples; - Compreensão de algumas dezenas de palavras; - Produção de discurso telegráfico (2/3 palavras por frase)	Uso de palavras e embriões de frase para: - Fazer pedidos; - Dar ordens; - Perguntar; - Negar; - Exclamar
2 aos 3 Anos	- Produção de muitos fonemas; - Melhoria no controlo do volume, ritmo e intensidade da voz; - Reconhecimento de todos os sons da língua materna	- Compreensão de centenas de palavras; - Grande expansão lexical; - Produção de frases; - Utilização de pronomes;	- Uso de frases para realizar muitos atos de fala (pedidos, ordens, perguntas, chantagens, mentiras)

Idade	Desenvolvimento Fonológico	Desenvolvimento Semântico	Desenvolvimento Pragmático
		- Utilização de flexões nominais e verbais; - Respeito pelas regras básicas de concordância	
4/5 Anos	- Completo domínio articulatorio	- 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	- Melhoria na eficácia das interações conversacionais (formas de delicadeza e de sutileza)
Até à Puberdade	-----	- Domínio das estruturas gramaticais complexas; - Enriquecimento lexical	- Domínio das regras pragmáticas do(s) ambiente(s) onde convive

2.3.4. Segmentação neurológica da linguagem

Na ótica de Love e Webb (2001), quer a comunicação, quer a fala estão incluídas nas funções mais complexas do cérebro, encontrando-se associadas com a cognição, imaginação, emoção, personalidade, linguagem, entre outros sistemas sensoriais e motores essenciais, não só para a compreensão, mas também para a articulação.

Ao longo do tempo, diversos neurologistas apresentaram uma panóplia de modelos relativos aos mecanismos de linguagem centrais. Neste sentido, Caldas (2000) indica que a linguagem é proveniente de processos biológicos que decorrem sobretudo no hemisfério esquerdo, o qual foi encarado, durante um determinado período, como o hemisfério dominante. Na perspetiva de Abreu e Mattos (2010), o desenvolvimento da linguagem despoleta a ativação de algumas estruturas do hemisfério esquerdo, nos lobos frontal e temporal, sendo que para as funções da linguagem como a escrita, a leitura, a produção e a compreensão da fala, o hemisfério esquerdo, na maior parte dos indivíduos, torna-se predominante. Por outro lado, o processamento das informações visuo-espaciais que não podem ser representadas por palavras (e.g., processamento afetivo) realiza-se no hemisfério direito.

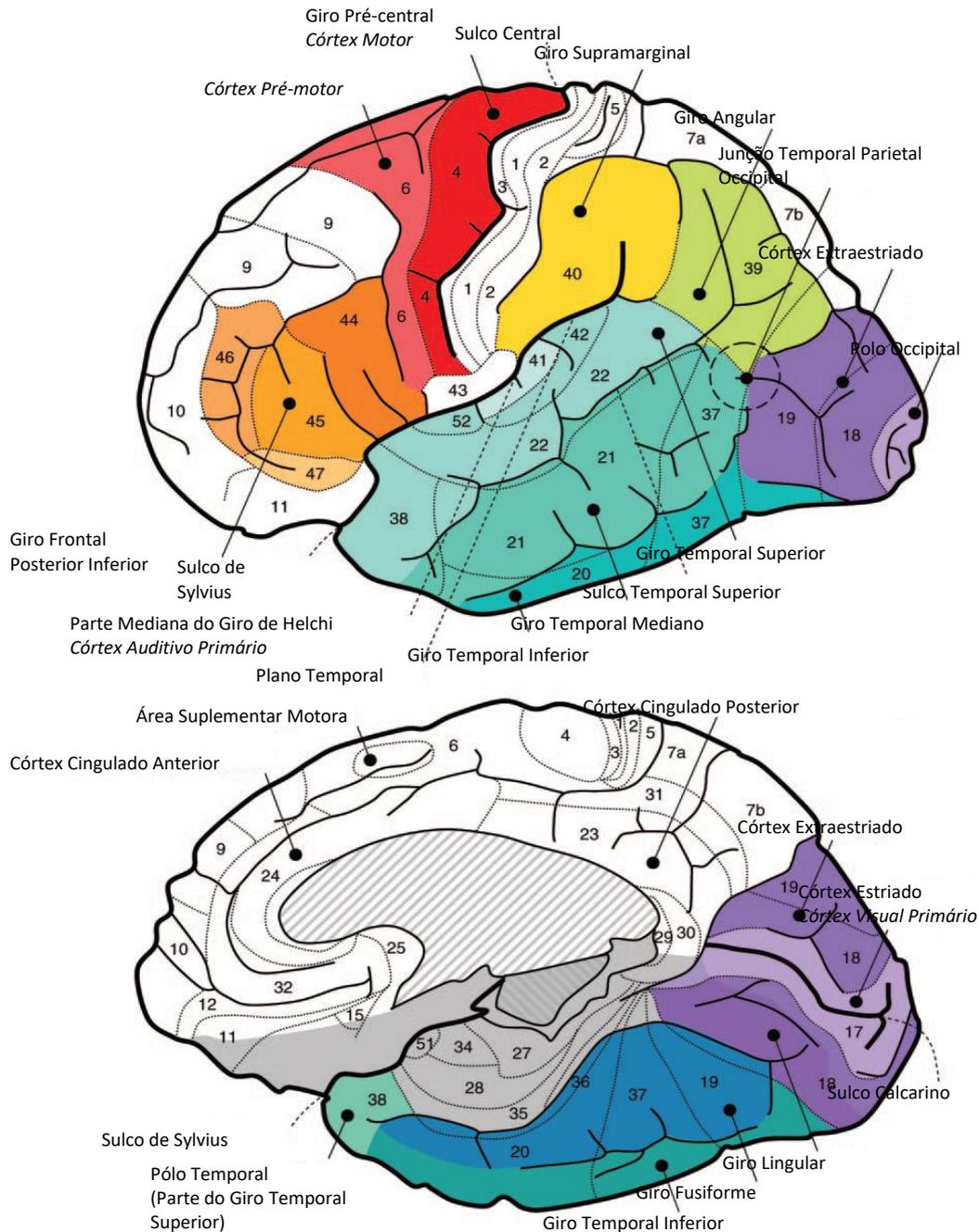


Figura 1 - Principais Estruturas do Cérebro associadas ao Processamento da Linguagem (reproduzido de Démonet et al., 2005)

Tendo por base a figura 1, destaca-se que as estruturas neurológicas centrais da linguagem localizam-se na região perisilviana, que contempla as áreas de Broca e Wernicke, os giros angular e supramarginal, entre outros componentes que estabelecem ligação aos centros de linguagem (Love & Webb, 2001).

Malloy-Diniz, Fuentes, Mattos e Abreu (2009) indicam que a área de Wernicke – área de receção, situada no lobo parietal, processa os aspetos da compreensão, enquanto que a área de Broca – área de produção, localizada no lobo frontal, está relacionada com os campos expressivos da linguagem. Shapiro (2003) menciona, também, que a receção da linguagem se

baseia em princípios da percepção auditiva, enquanto que a produção se encontra dependente de princípios de organização do sistema motor, apesar de ambos os processos estarem relacionados.

Todavia, no final do século XX verifica-se que existem outras estruturas cerebrais com funções relevantes no que ao processamento da linguagem diz respeito, como por exemplo o giro angular que, à semelhança da área de Wernicke, também se assenta no lobo parietal e contribui para a evocação de palavras nas vertentes oral e escrita (Démonet, Thierry, & Cardebat, 2005). Abreu e Mattos (2010) acrescentam, ainda, que se pode dividir, a partir do sulco central, o sistema nervoso central nas porções anterior e posterior. A primeira encontra-se encarregue, não somente pelas funções executivas, bem como pelas respostas motoras e de conduta, como delinear e produzir os movimentos da fala. A segunda porção referida é respeitante às funções sensoriais e perceptivas, que abarcam a audição, a visão, a identificação de rostos, objetos e, por fim, a percepção da linguagem.

Torna-se importante mencionar que a origem do processamento da informação é nos sensores auditivos, sendo o encaminhamento para o córtex cerebral, mais propriamente para o córtex auditivo primário, realizado através da via auditiva. Assim, como o córtex auditivo tem ligação ao córtex de associação, a informação é tratada e o som é reconhecido como linguagem (Caldas, 2000). Refere-se, ainda, que o processamento da maioria da comunicação é executado no hemisfério esquerdo (Dehane-Lambertz, Hertz-Pannier, Dubois, & Dehaene, 2008).

Neste seguimento, indica-se que através do corpo caloso cada informação é encaminhada para o hemisfério responsável. Deste modo e de acordo com Hoff e Shatz (2007), a área de Wernicke, pertencente ao córtex de associação do hemisfério esquerdo, encontra-se apta para a informação verbal e através deste processo gera-se a interpretação de sequências de sons da linguagem, as quais são decompostas em segmentos, que, por sua vez, se confere um significado (Dehane-Lambertz et al., 2008). Assim, o som é reconhecido como linguagem através do córtex de associação esquerdo, que se encontra ligado ao córtex auditivo primário na parte superior dos lobos temporais, sendo que a área de Wernicke contribui para analisar os componentes da comunicação formados por palavras e permite que a percepção auditiva seja um processo dinâmico (Caldas, 2000). Posteriormente, o reconhecimento da palavra e a respetiva codificação, que tem inerente o conjunto de informação a si associada, abarca mecanismos de memória de trabalho (Hoff & Shatz, 2007). No sistema supracitado, a informação é apreendida e arquivada sequencialmente, com a correspondente marcação de tempo e ordem, o que possibilita o reconhecimento e conseqüente evocação, quando se justifica. Caldas (2000) refere, ainda, que a identificação da palavra só é realizável devido ao emparelhamento entre o produto

de descodificação e a memória prévia semântica (aciona o campo semântico que agrega todos os componentes da vivência do sujeito e que, simultaneamente, se encontram associados com a palavra), ou seja, a representação de memória a longo prazo que facilita o reconhecimento dos objetos no meio envolvente.

Segundo o ponto de vista de Hoff e Shatz (2007), os processos referentes à memória e à aprendizagem dizem respeito a propriedades inerentes às mesmas redes neuronais e, deste modo, não são estruturas ou funções cerebrais divergentes.

Paralelamente, Levelt (1999) advoga que a produção de uma palavra se baseia na sua evocação dentro de um determinado contexto semântico, através do qual se pressupõe o recurso a uma memória semântica que o simbolize. Neste âmbito, Caldas (2000) relata que existe um sistema que estabelece a codificação da escala das ações motoras que se encontram intrínsecas à produção da palavra, sendo que a constituição da sequência dos fonemas na produção do discurso está associada com a área de Broca.

Assim, a nomeação de um objeto torna-se possível, tendo em consideração as seguintes fases (Caldas, 2000):

- i. Identificação visual por observação direta ou indireta (imagem), através da qual se analisam características como a cor, forma, entre outros atributos;
- ii. Acessibilidade ao conceito lexical, que ocorre com a ativação de todas as ligações semânticas, sendo escolhida a palavra mais adequada ao contexto da comunicação;
- iii. Designação do lema, respeitante à representação da palavra no que toca ao campo gramatical, isto é, se se trata de um verbo, substantivo, o que possibilita a junção com outros vocábulos ao longo do discurso (Levelt, 1999; Maess, Friederici, Damian, Meyer, & Levelt, 2002);
- iv. Acionamento do morfema – composição fonológica da palavra, que despleta, quer a codificação fonética, quer a evocação das ações e posições precisas para a articulação oral (Levelt, 1999).

Neste âmbito, aquando do processo de produção existe uma verificação que ocorre devido a mecanismos de compreensão, quer explícitos, quer implícitos. Por outro lado, se se tratar da repetição de palavras é necessário ter em consideração se o vocábulo é ou não do conhecimento do indivíduo: na primeira situação, o procedimento é similar ao da nomeação, sendo designado por via semântica para a repetição. Já na segunda, que poderá, de igual forma, abarcar palavras que cumprem as regras fonológicas de uma língua, mas não criam um significado, a repetição é efetuada sem se aceder ao campo semântico, processo classificado de repetição por via fonológica (Caldas, 2000; Santos, 2010).

De acordo com Démonet e seus colaboradores (2005), o processamento da linguagem apresenta dois *inputs* centrais: o auditivo e o visual. Quanto ao *input* auditivo, existem estudos (e.g., Binder et al., citados em Démonet et al., 2005) que aferem que ambos os hemisférios se encontram envolvidos no processamento, havendo, ainda, evidências que estruturas como o córtex auditivo posterior e o córtex parietal do hemisfério direito são acionadas através do movimento do som e da detecção da localização do mesmo.

No que toca ao *input* visual e no que à compreensão da linguagem diz respeito, Démonet e seus colaboradores (2005) verificam que a área de Wernicke se encontra associada a uma panóplia de procedimentos como representações lexicais, evocação de palavras com recurso à memória semântica, monitorização da própria voz, entre outros. Os mesmos autores conferem, também, que o foco da compreensão se situa no hemisfério esquerdo, compreendendo regiões como o córtex temporal inferior, o córtex temporal médio e posterior e, ainda, áreas de associação frontais.

Quanto à categorização de conceitos, assume particular importância a área tempero-basal, uma vez que é considerada uma interface estreito do processamento linguístico com o cognitivo. No entanto, a componente perceptiva parece ter uma maior expressão na região posterior, localizada na proximidade do córtex estriado, comparativamente com a parte anterior, a qual se encontra mais associada com a evocação (Démonet et al., 2005).

Hoff e Shatz (2007) constataam que, apesar da maturidade do córtex pré-motor e da área de Broca ser morosa, não sendo alcançada antes dos onze anos, por volta dos três anos de idade já existe maturação suficiente para a aprendizagem morfossintática.

Relativamente à semântica, os autores supracitados demonstram que as regiões utilizadas na aprendizagem de uma dada informação são as mesmas a que se recorre na sua memorização, processo que decorre de igual forma nas crianças e adultos. Por consequência, aquando do incremento da exposição a uma palavra, o conhecimento sobre a mesma aumenta, despoletando uma ativação menor das estruturas sitas no hemisfério direito quando o vocábulo é exposto isoladamente.

Torna-se, ainda, relevante destacar que o desenvolvimento do processamento auditivo tem influência na lateralização da linguagem no hemisfério esquerdo, sendo que a associação descoberta nos adultos entre as funções e as estruturas também se verifica nas crianças em idade pré-escolar (Hoff & Shatz, 2007).

2.3.5. Importância da semântica e do processamento lexical

Um dos princípios fundamentais do desenvolvimento da linguagem consiste na aprendizagem de palavras e na sua apropriada utilização, não como objetos, mas como comportamentos, o qual se encontra associado com a aquisição de componentes da linguagem, como a sintaxe, a morfologia e a fonologia. Neste âmbito, o sentido de uma frase provém da respetiva organização sintática, o uso ajustado dos morfemas baseia-se na aquisição dos seus sentidos, a nomeação de um objeto carece das aptidões fonológicas e, particularmente, da memória (Catania, 1998; Hage & Pereira, 2006). Assim, de acordo com Nelson (1996) a linguagem é o catalisador multifuncional das transformações cognitivas.

Nesta linha de pensamento, menciona-se que em 1916 Terman (Bornstein & Haynes, 1998; Brownell, 2000) demonstrou que o vocabulário é um dos melhores preditores das competências cognitivas. Ulteriormente, verifica-se a presença de uma associação forte entre a habilidade verbal de um indivíduo e o efeito do seu vocabulário no correspondente sucesso académico.

Befi-Lopes e Cáceres (2010) constata, numa investigação que compara as línguas inglesa e italiana, que a dimensão do vocabulário é a medida mais confiável como indicador do desenvolvimento da linguagem, o qual está intimamente associado com a idade cronológica. Deste modo, através da monitorização da aquisição do vocabulário, adquire-se uma compreensão da amplitude do conhecimento geral do indivíduo, que se constrói, numa estrutura lógica, pelas seleções efetuadas no decorrer do tempo (Damásio, 2010).

Torna-se, importante, realçar que o desenvolvimento lexical resulta de movimentos opostos: delimitação do significado antigo e do sentido da nova palavra e a associação de novos traços semânticos, a qual fomenta, por consequência, uma reorganização dos campos semânticos, ação semelhante à aplicação da teoria piagetiana cognitivista referente à obtenção da linguagem. Os movimentos supracitados operam com o intuito da correspondente aproximação, levando à composição lexical adulta (Rigolet, 2000).

Realça-se, de igual forma, que o conhecimento das crianças pode ser encarado como uma disposição dinâmica entre a recordação e a perceção para a aquisição de uma palavra (Samuelson & Smith, 2000, citados em Storkel & Adlof, 2009). Desta forma, quando é apreendido um novo vocabulário, palavras já conhecidas anteriormente e que são consideradas como importantes, noções, objetos e vivências são recordados, o que possibilita integrar a nova palavra às informações precedentes, facto que fortalece o princípio de que a dimensão do conjunto semântico pode ser útil na aprendizagem de palavras. Se um agregado mais diminuto auxilia a aprendizagem no que toca a um conjunto maior, uma vez que não há tanta confusão

da nova representação semântica com as restantes, um complexo mais elaborado potencia a aprendizagem de palavras, visto que existe uma assimilação das reproduções semânticas recentes com as remanescentes, aperfeiçoando a representação da nova palavra.

A reorganização na aprendizagem pode também basear-se na familiaridade do vocabulário, a qual assenta em dois parâmetros, a idade de aquisição da palavra e a frequência de utilização da mesma, ou seja, quanto mais cedo se adquirir uma palavra e mais uso tiver, quer a nível falado, quer ouvido, mais rapidamente será a sua reestruturação (Coady, Evans, & Kluender, 2008). Todavia, ao longo do desenvolvimento linguístico constituem-se correspondências entre a produção e a receção da linguagem, sendo que para o acesso ao conhecimento do vocabulário de um sujeito não é suficiente a avaliação das palavras e a respetiva evocação através da memória. Neste sentido, assume extrema relevância avaliar o vocabulário recetivo, isto é, a identificação e perceção do significado das palavras (Brownell, 2000).

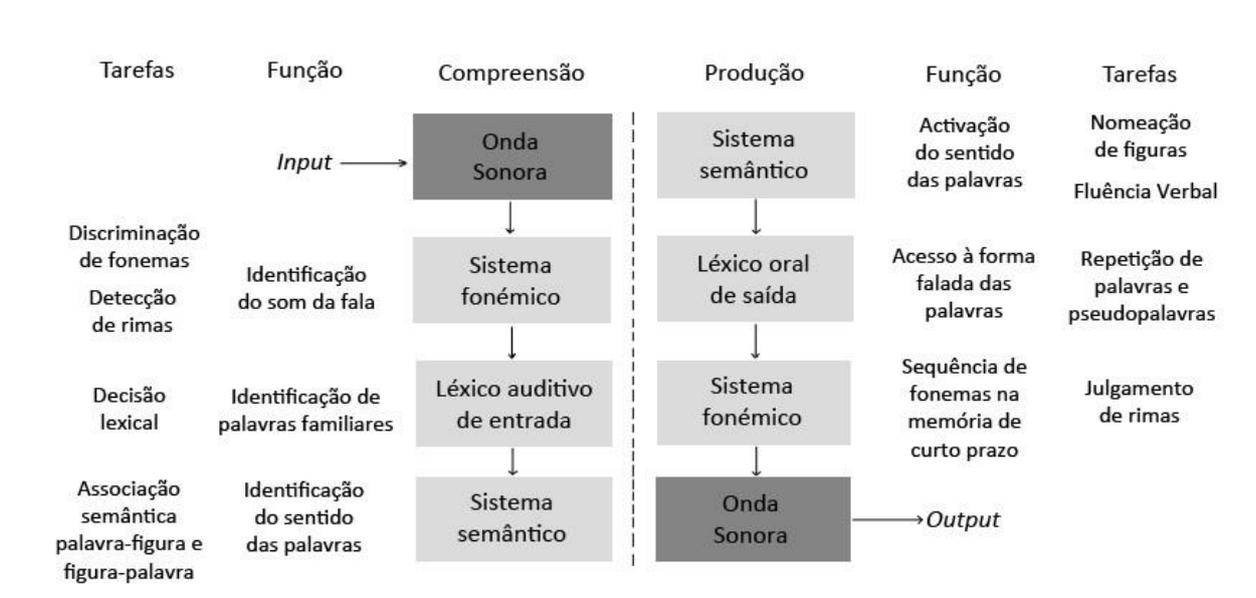


Figura 2 - Modelo Cognitivo-Neuropsicológico do Processamento Lexical (reproduzido de Freitas et al., 2010).

De acordo com a figura 2, o processamento lexical evidencia as estruturas envolvidas, as funções do processamento e a sequência das operações executadas no decorrer da perceção e produção de vocabulário isolado (Freitas et al., 2010).

A compreensão do discurso apresenta como primeira tarefa a análise fonológica (competência para a discriminação e identificação dos sons da fala) e, neste âmbito, quando uma criança escuta uma nova palavra, partindo da premissa que tem conhecimento sobre todos os fonemas que a constituem, desencadeia o processo de aprendizagem. Assim, dá-se o acionamento das

representações fonológicas, ou seja, dos esquemas mentais relativos aos fonemas individuais que criam aquela palavra Samuelson e Smith (citados em Storkel & Adlof, 2009).

Seguidamente, acede-se ao léxico, onde se estabelece uma comparação do *input* auditivo com os dados recolhidos na memória lexical, existindo uma representação mental do vocabulário como unidade sonora e, paralelamente, averigua-se se o som da fala é uma palavra, com o objetivo de se executar uma decisão lexical. Aquando do surgimento de palavras novas e devido à inexistência de um esquema lexical mental, o novo vocábulo impulsionará representações semânticas já exploradas através da reprodução mental das características do mesmo. Por consequência, desenvolvem-se novas representações, quer semânticas, quer lexicais e estabelecem-se ligações entre as novas reproduções e as que existem semelhantes. A presente dinâmica reforça a possibilidade da aprendizagem de um novo vocabulário ser influenciada pela existência de representações similares de palavras conhecidas (Storkel & Adlof, 2009).

A próxima fase, segundo Freitas e seus colaboradores (2010), contempla uma análise do processamento semântico, o qual possibilita a identificação do sentido da palavra. Assim, com a ativação da memória lexical impulsiona-se o campo semântico, que diz respeito à junção de todos os componentes da vivência anterior e que se encontram associados com o vocabulário escutado, facilitando a associação do resultado da descodificação auditiva às memórias existentes e que se relacionam com o *input*. Deste modo, o meio em que a palavra surgiu concebe as circunstâncias para que os novos dados aprendidos sejam agregados ao campo semântico através de um método constante e ativo (Caldas, 2000).

2.4. Crianças com Necessidades Educativas Especiais

Os alunos com NEE “são aqueles que, por exibirem determinadas condições específicas, podem necessitar de serviços de educação especial durante parte ou todo o percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e socioemocional.” (Correia, 2008b, p.45). Neste sentido, as crianças com NEE são aquelas que manifestam condições específicas num determinado domínio (físico, cognitivo, comunicacional, sensorial, emocional, social ou a junção de mais do que um), as quais, conseqüentemente, poderão necessitar de uma diversidade de apoios que visem progressos no seu desenvolvimento (Martins, 2010). As condições supracitadas deverão ser identificadas o mais precocemente possível, recorrendo-se a uma avaliação especializada de foro educacional, social, psicológico e clínico (Correia, 2010).

Quanto a evidências relativamente à prevalência das NEE, Hallahan e Kauffman (citados por Correia, 2008b) estimam que 10 a 12% dos jovens em idade escolar são detentores de alguma NEE, sendo que as perturbações comunicacionais totalizam à volta de 22% dos estudantes

referenciados (Correia, 2008b). Deste modo, os problemas na comunicação são a categoria com a segunda maior prevalência e as consequências negativas que se repercutem no desempenho acadêmico conduzem, naturalmente, à necessidade de se aprofundarem os conhecimentos dos processos inerentes à linguagem (Correia, 2008a, 2008b).

Realça-se que na literatura especializada, as respostas no âmbito educacional aos alunos com NEE deverão basear-se num modelo inclusivo, que vise a aplicação de metodologias e estratégias próprias com o intuito das crianças alcançarem o máximo do seu potencial. Nesta linha de pensamento, em meados dos anos 80 do século XX é criado um movimento para a inclusão que assenta na premissa de que as crianças com NEE devem frequentar os estabelecimentos de ensino públicos da sua área de residência (Correia, 2008a). O movimento tem um impacto social bastante relevante, uma vez que potencia a igualdade de oportunidades e o direito à educação (Correia, 1999), tendo sido impulsionado pela Declaração Final da Conferência de Salamanca através da qual se defende que, independentemente das capacidades que cada criança apresenta, sempre que possível, a aprendizagem deve ser feita em conjunto (UNESCO, citada por César, 2003). Existem, de igual forma, estudos (e.g., Correia, 2003) que aferem que os alunos com NEE aprendem melhor quando se encontram incluídos numa turma do regular juntamente com crianças sem NEE. No entanto, ressalva-se que quando a situação o exige, os alunos poderão ter uma diversidade de opções que culminem em apoios que não estão inseridos no seio da turma do regular (Correia, 2003).

Perante o pressuposto do modelo inclusivo, uma Escola que se ambiciona inclusiva respeita todas as crianças, encorajando-as a adquirir o máximo de conhecimento até ao seu limite (Correia, 2008b). O mesmo autor (2003) indica, ainda, que a Escola que enaltece a diversidade e coloque em prática a inclusão é um estabelecimento que abarca uma enorme potencialidade formativa para todos os indivíduos que pertencem à respetiva comunidade educativa.

2.4.1. Perturbações da Comunicação

Atualmente, nos problemas da comunicação inserem-se as perturbações da linguagem, onde é notório a presença de uma perturbação ou desenvolvimento atípico da expressão e/ou compreensão e que pode abarcar qualquer componente da linguagem (Bishop, 2014; Correia, 2008a, 2008b; Nelson, Nygren, Walker, & Panoscha, 2006). Tendo por base algumas investigações (e.g., Tomblim, Records, Buckwalter, Zhang, Smith, & O'Brien, 1997), estima-se que 7.4% da população infantil manifesta uma perturbação da linguagem (Silva & Peixoto, 2008).

De acordo com a APA (2013), nas perturbações da comunicação encontram-se inseridas, não somente défices na linguagem, bem como na comunicação e na fala. Destaca-se, ainda, que as competências da comunicação, da fala e da linguagem deverão basear-se no contexto, quer linguístico, quer cultural da criança, particularmente para aquelas que se desenvolvem em meios bilingues.

De uma forma geral, os problemas de linguagem estabelecem um grupo heterogéneo, mas é possível traçar alguns indicadores, conforme representado na tabela 3.

Tabela 3 - Marcadores de Linguagem associados às Dificuldades de Linguagem (reproduzido de Befi-Lopes et al., 2008; McCormick & Loeb, 1997)

Componentes da Linguagem	Dificuldades
Fonologia	i) Falha para averiguar as regularidades nas palavras; ii) Desenvolvimento lento dos processos fonológicos; iii) Erros não usuais nas categorias dos fonemas.
Morfologia / Sintaxe	i) Co-ocorrência de formas mais e menos maduras; ii) Menos categorias lexicais por frase; iii) Mais erros gramaticais; iv) Desenvolvimento lento dos morfemas gramaticais; v) Vários erros nos pronomes.
Semântica	i) Aquisição tardia das primeiras palavras; ii) Ritmo mais lento na aquisição de vocabulário; iii) Reportório menos diversificado no tipo de verbos.
Pragmática	i) Intencionalidade não assinalada através de meios linguísticos; ii) Dificuldade em aceder às conversações; iii) Menor eficácia nas negociações/disputas; iv) Menor uso da função de nomeação; v) Dificuldade em adaptar a mensagem ao recetor; vi) Dificuldade em retomar das quebras comunicativas.

Assim, no presente sub-capítulo abordar-se-ão as perturbações da comunicação social (pramática), perturbação específica da linguagem (PEL) e problemas da linguagem sem diagnóstico definido.

Considera-se que uma criança manifesta uma perturbação da comunicação, quando existe uma diferença entre o padrão de comunicação da criança e o padrão de comunicação considerado normal/ típico, isto é, aquele que é esperado na maioria das crianças da mesma idade (Buckley, 2003). As perturbações da comunicação para além de incluírem limitações importantes na comunicação, podem incluir défices na linguagem e/ou fala (APA, 2013; ASHA, 2016). Para além das dificuldades de linguagem e/ ou fala as perturbações da comunicação afetam um largo campo a nível de interação e relações com pares, adultos, familiares, capacidade de atenção, pensamento, entre outros (Thomas-Stonell et al., 2013).

A definição e a caracterização das perturbações da comunicação têm sido referenciadas constantemente na literatura, com dissemelhantes classificações, contudo, vamos clarificar este conceito de acordo com a APA (2013).

A APA (2013) apresenta uma classificação das perturbações da comunicação distribuídas da seguinte forma:

- i) perturbação da linguagem;
- ii) perturbação da fala;
- iii) perturbação da fluência com início na infância (gaguez);
- iv) perturbação da comunicação social (pragmática);
- v) perturbação da comunicação especificada e não especificada.

As perturbações da comunicação “incluem défices na linguagem, fala e comunicação. A fala é a produção expressiva de sons e inclui articulação, fluência, voz e qualidade de ressonância de um indivíduo. A linguagem inclui a forma, função e uso de um sistema convencional de símbolos governados por regras para a comunicação. A comunicação inclui qualquer comportamento verbal e não-verbal (seja intencional ou não intencional) que influencia ideias, atitudes e comportamentos de outro indivíduo (interlocutor). A categoria diagnóstica das perturbações de comunicação inclui as seguintes: perturbação da linguagem, perturbação dos sons da fala, perturbação da fluência com início na infância (gaguez), perturbação da comunicação social (pragmática), perturbação da comunicação com outra especificação, perturbação da comunicação não especificada” (APA, 2013, p.47-48).

Dados recentes do National Institute on Deafness and Other Communication Disorders (NIDCD), atualizados em maio de 2016, revela-se que cerca de 7,7% das crianças dos EUA entre os 3 e os 17 anos apresentam uma perturbação da comunicação. Já em Portugal, os estudos acerca da prevalência neste âmbito são escassos, no entanto, alguns estudos nacionais apontam uma prevalência similar à internacional (Silva & Peixoto, 2008). De acordo com os dados da Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) (2016), é neste mesmo domínio, que se centram as maiores dificuldades.

2.4.2. Perturbação da linguagem

As perturbações da linguagem têm sido amplamente explicadas por critérios de exclusão. Definem-se como sendo dificuldades em adquirir e desenvolver competências de linguagem na ausência de lesões neurológicas, problemas cognitivos, problemas emocionais, problemas motores (paralisia cerebral, espinha bífida, etc.), deficiência auditiva e deficiência visual e fatores ambientais hostis (Law, 2001). Apesar da ausência de distintivos biológicos que

fundamentem o comprometimento da linguagem, existe evidências da presença de um elemento genético determinante nestas perturbações, ainda que de origem e localização dúbias (McCormick & Loeb, 1997; Puglisi, Befi-Lopes, Bento & Perissionoto, 2008).

Numa fase inicial, os padrões de comunicação em crianças com PEL são similares aos das crianças sem alterações do desenvolvimento. Contudo, na linguagem, estas crianças expõem alterações, sejam atrasos ou desvios, em distintos níveis nas diferentes áreas. As PEL caracterizam-se por um desenvolvimento não harmonioso (assíncrono) entre os dissemelhantes subsistemas linguísticos, isto é, as alterações na linguagem distanciam-se da norma em alguma altura do desenvolvimento, bem como persistem e afetam as restantes áreas do desenvolvimento (Befi-Lopes et al., 2006). Isto não significa que o desenvolvimento da linguagem é desviante, mas sim que é assíncrono (Leonard, 1991, citado em Paul, 2017). Alguns autores sugerem que as dificuldades de vocabulário são vistas como indicadores-chave dos problemas de desenvolvimento de linguagem (Kiernan & Gray, 1998).

Diversos autores, referem que as perturbações de linguagem não devem ser diagnosticadas antes dos 3 anos. A investigação sugere que algumas crianças em idades precoces mostram um funcionamento de linguagem muito idêntico, independentemente de ostentarem um Atraso do Desenvolvimento da Linguagem (ADL) ou uma PEL (Paul, 2001). Será a sua capacidade de reaquisição do atraso que determinará a diferenciação diagnóstica, uma vez que algumas crianças com ADL apresentam uma boa capacidade de recuperação, tratando-se nestes casos de um atraso transitório de linguagem, que poderá ser superado ainda em idades precoces, o que possibilitará que a criança prossiga o seu desenvolvimento linguístico dentro dos parâmetros normativos (Befi-Lopes, Puglisi, Rodrigues, Giusti, Gândara, & Araújo, 2007).

Os critérios de diagnóstico de perturbações da linguagem segundo APA (2013, p.48) são:

- A. Dificuldades persistentes na aquisição e uso da linguagem transversal às modalidades (isto é, falada, escrita, linguagem gestual ou outra) devido a défices na compreensão ou produção que incluem os seguintes:
 1. Vocabulário reduzido (conhecimento e uso de palavras).
 2. Estruturação frásica limitada (capacidade de juntar palavras e finais de palavras para formar frases com base em regras de gramática e morfologia).
 3. Deficiências no discurso (capacidade de usar vocabulário e ligar frases para explicar ou descrever um tópico ou série de eventos ou ter uma conversa).
- B. As capacidades linguísticas estão substancialmente ou quantitativamente abaixo das esperadas para a idade, resultando em limitações funcionais na comunicação efetiva,

participação social, rendimento escolar ou desempenho ocupacional, individualmente ou em qualquer combinação.

C. O início dos sintomas ocorre no início do período de desenvolvimento.

D. As dificuldades não são atribuíveis a deficiência auditiva ou outra deficiência sensorial, disfunção motora ou outra condição médica ou neurológica e não sendo mais bem explicadas por incapacidade de deficiência intelectual (perturbação do desenvolvimento intelectual) ou por atraso global do desenvolvimento.

A APA (2013) sugere como características de diagnóstico de perturbações da linguagem “dificuldades na aquisição e no uso da linguagem por défices na compreensão ou produção de vocabulário, estruturação frásica e discurso. Os défices de linguagem são evidentes na comunicação falada, comunicação escrita e linguagem gestual. A aprendizagem e o uso da linguagem são dependentes tanto das capacidades recetivas como expressivas. Capacidade expressiva refere-se à produção de sinais vocais, gestuais ou verbais, enquanto capacidade recetiva *se* refere ao processo de receber e compreender as mensagens linguísticas. As habilidades linguísticas necessitam de ser avaliadas tanto na modalidade expressiva como recetiva, uma vez que estas podem diferir na gravidade. Por exemplo, a linguagem expressiva de um indivíduo pode estar gravemente comprometida, enquanto a linguagem recetiva não se encontra de todo comprometida.

A perturbação da linguagem em regra afeta o vocabulário e a gramática, e estes efeitos limitam depois a capacidade de discurso. O surgimento das primeiras palavras e frases da criança está provavelmente atrasado; o vocabulário é menor e menos variado do que o esperado e as frases são mais curtas e menos complexas, com erros gramaticais, em particular nos tempos verbais passados. Os défices na compreensão da linguagem são muitas vezes subestimados, já que a criança pode ser boa a usar o contexto para inferir o significado. Pode existir problemas a encontrar as palavras, definições verbais empobrecidas ou compreensão pobre de sinónimos, significados múltiplos ou jogos de palavras para a idade e cultura. Os problemas com a memorização de novas palavras e frases manifestam-se por dificuldades em seguir instruções de tamanho crescente, dificuldades em repetir sequências de informação verbal (por exemplo, recordar um número de telefone ou uma lista de compras) e dificuldades para recordar sequências sonoras novas, uma habilidade que pode ser importante para a aprendizagem de novas palavras. As dificuldades com o discurso manifestam-se por uma capacidade reduzida em fornecer informação adequada acerca de eventos-chave e em narrar uma história coerente. A dificuldade na linguagem manifesta-se por capacidades substancial e quantitativamente abaixo das esperadas para a idade, que interfiram significativamente nas realizações

acadêmicas, desempenho ocupacional, comunicação efetiva ou socialização (Critério B). Um diagnóstico de perturbação da linguagem é feito com base na síntese da história do indivíduo, observação clínica direta em contextos (isto é, casa, escola ou trabalho) e resultados de testes estandardizados de capacidades linguísticas que podem ser usados para estimar a gravidade” (APA, 2013, p.48-49).

2.5. Avaliação Formal e Informal

A avaliação é considerada um procedimento complexo e o seu objetivo primordial deverá assentar no conhecimento do indivíduo como um todo, envolvendo, quer a sua história pessoal, o seu estilo de aprendizagem, as suas competências e as suas necessidades, quer as características dos diversos contextos aprendentes onde a criança se encontra inserida, como o próprio processo de ensino e aprendizagem, as especificidades dos professores e da escola (Brassard & Boehm, 2007; Correia, 2010). O sistema avaliativo deverá contemplar a recolha de informação tida como válida e significativa, a qual será integrada e analisada com o intuito dum tomada de decisão, podendo envolver um conjunto de métodos (e.g., entrevistas, inventários, testes estandardizados, observação) e culminando na partilha dos dados alcançados com a respetiva família e demais elementos da equipa. Assim, a finalidade dos procedimentos pretende entender o desenvolvimento da criança, nomeadamente as suas competências e fragilidades, e determinar comparações ao longo do seu crescimento, as quais possibilitem a explicação do padrão temporal do seu progresso (Harris, 1990; Shipley & McAfee, 2004, Smit, 2004).

Ainda no que concerne aos objetivos da avaliação, salienta-se a relevância da mesma se realizar numa fase inicial da intervenção, especificamente em deliberar um diagnóstico, decidir a necessidade de dar início a uma terapia e, em caso afirmativo, planificá-la (linha de base, objetivos, técnicas, estrutura e frequência da intervenção) ou proceder ao encaminhamento para outros técnicos (Shipley & McAfee, 2004). Um conjunto de estudos (e.g., Brassard & Boehm, 2007; Correia, 2010) indica que o objetivo último do processo avaliativo deverá atestar um progresso das vivências de aprendizagem, sociais e emocionais inerentes ao quotidiano de uma criança e, paralelamente, potenciar o desenvolvimento de aptidões que beneficiem a respetiva integração e participação na vida em sociedade. Deste modo, a avaliação é um procedimento dinâmico, internacional e contínuo, possibilitando, ao longo do tempo, conferir as modificações nas necessidades da criança nos diversos contextos em que está inserida.

De acordo com Shipley e McAfee (2004), a avaliação para ser relevante e expressiva convém cumprir com cinco princípios:

- i) ser exaustiva, implicando o máximo de informação pertinente;
- ii) recorrer a um conjunto de modalidades avaliativas, como observação, entrevistas, testes formais ou informais;
- iii) ser fidedigna, reproduzindo as capacidades e problemas de comunicação da criança com exatidão, em que a repetição da avaliação ao mesmo indivíduo deverá alcançar resultados semelhantes;
- iv) ser válida, potenciando a análise do que é pretendido;
- v) ser ajustada a cada criança através da utilização de materiais adequados à sua faixa etária, ao seu grau de aptidão, ao seu género, às suas idiossincrasias sócio-culturais e linguísticas, entre outros.

Torna-se, ainda, importante mencionar que os métodos de avaliação informais se revelam cruciais, visto que possibilitam que os técnicos entendam o verdadeiro desempenho da criança nos diversos meios envolventes. Paralelamente, as provas formais facultam dados fundamentais no que ao estabelecimento do diagnóstico diz respeito e conseqüente comparação da criança perante o desenvolvimento considerado normativo, facilitando na determinação de metas e, por outro lado, no controlo do crescimento com o recurso a uma avaliação contínua (Correia, 2008b). Neste âmbito, refere-se, também, que os testes formais assumem um papel essencial, quer na intervenção e avaliação, quer na investigação, permitindo reconhecer as dificuldades mais usuais e os correspondentes fatores de risco (Giusti & Befi-Lopes, 2008).

Brassard e Boehm (2007) referem que a avaliação, nas investigações efetuadas nos anos 50 e 60 do século passado, tinha como objetivos centrais a determinação da origem da perturbação, a constituição do diagnóstico ou o posicionamento da criança comparativamente ao grupo normativo, sempre com recurso a critérios psicométricos. Ao longo do tempo, tentou-se colocar à disposição do avaliador uma diversidade de métodos e procedimentos que possibilitassem qualificar o desempenho do indivíduo, estabelecer a presença ou ausência de uma necessidade educativa e facultar uma série de indicações para a correspondente intervenção. Neste sentido e apesar da dualidade entre metodologias de avaliação formais e informais permanecer, todos os sistemas são proveitosos, tendo em atenção, mediante a particularidade de cada situação, a escolha das técnicas mais apropriadas.

2.5.1. Avaliação da linguagem

Numa primeira instância e em termos gerais, é possível aferir que a avaliação da linguagem se baseia nos princípios e fundamentos da avaliação de índole educacional e psicológica, existindo, no entanto, uma especificação no foco do processo avaliativo, sendo definida por

Mansur (2010) como a “(...) prática em que se sistematizam dados, de forma integrada, dos componentes cognitivos, linguísticos-pragmáticos e sociais (...)” (p. 68).

Na avaliação da linguagem é necessário ter-se em consideração quais os processos ou componentes linguísticos que a criança manifesta um bom desempenho e os que se encontram lesados, excluindo, simultaneamente, outras condições de foro comportamental, desenvolvimental ou emocional que possam contribuir para a problemática, o que envolve uma multiplicidade de áreas (Nelson et al., 2006).

Segundo Bernstein e Tiegerman-Farber (2009), a avaliação das capacidades linguísticas de uma criança deve adquirir-se com o recurso a diversas fontes, especificamente à observação do seu desempenho e aos adultos que estabelecem contacto direto com a mesma, como os progenitores, os educadores, entre outros.

A recolha de informação no seio familiar relativa ao historial e às condutas presentes da criança baseia-se na execução de entrevistas, escalas, listas de verificação, entre outras técnicas, que permitem o foco no desenvolvimento linguístico e nas atuais capacidades da criança, devendo ser realizadas na fase anterior à da observação do desempenho do indivíduo (que será a base para a implementação da intervenção que se revele necessária) por parte do avaliador. Deste modo, é fundamental que a informação adquirida represente as reais aptidões e problemas de linguagem da criança (Bernstein & Tiegerman-Farber, 2009).

Tendo em consideração a complexidade inerente à avaliação da linguagem, Miller (citado em Acosta et al., 2006; Ruiz & Ortega, 1995) defende que se deve determinar um planeamento da avaliação assente em três principais pontos: os objetivos (para quê avaliar?), os conteúdos (o que avaliar?) e as técnicas (como avaliar?). Assim, o mesmo autor sugere a estruturação do processo avaliativo em três grandes grupos:

1. Reconhecimento de problemas, através da análise da presença ou ausência de dificuldades que careçam de uma avaliação mais pormenorizada ou do possível encaminhamento para outras especialidades;
2. Constituição de uma linha de base, estabelecendo o patamar de desenvolvimento da criança e, por consequência, classificar a amplitude do atraso e/ou a origem do distúrbio – fase crucial no momento da preparação do respetivo programa de intervenção (Acosta et al., 2006);
3. Reavaliação da eficácia do plano de intervenção.

Acosta e seus colaboradores (2006) indicam que é essencial para a realização da avaliação haver conhecimentos relativos às bases funcionais e anatómicas, aos processos e às dimensões linguísticas, salientando a relevância de adquirir, de igual forma, informações quanto ao nível

intelectual da criança, com vista a entender a aprendizagem e consequente desenvolvimento da linguagem, visto que existem evidências de uma relação entre o desenvolvimento cognitivo e a linguagem.

No decorrer duma avaliação deverá ter-se em conta alguns aspetos, designadamente que as crianças diferem a sua utilização da linguagem de acordo com a finalidade, mediante os interlocutores as suas reações são distintas e a linguagem diz respeito a um processo deveras complexo e integrado (McCormick et al., 2003).

No que concerne aos métodos de avaliação da linguagem, segundo Miller (citado em Acosta et al., 2006) os mesmos encontram-se divididos em quatro setores, especificamente as escalas de desenvolvimento, a observação de comportamentos (considerada como o processo menos estandardizado e mais informal), as técnicas estandardizadas (encaradas como as mais organizadas e formais) e as não estandardizadas. Nesta linha de ação, é pertinente mencionar que um teste estandardizado permite a aquisição de dados fidedignos e válidos, encontra-se patente uma descrição precisa quanto aos recursos a usar, às regras que dirigem a respetiva administração e aos procedimentos de cotação, existindo provas por referência à norma e outras por referência ao critério. As primeiras são sempre estandardizadas e possibilitam a comparação do desempenho de uma criança relativamente ao grupo normativo (Chevrie-Muller e Narbona (2005) indicam que, de uma forma geral, a população de referência de crianças encontra-se associada com o fator idade) através da investigação de dimensões estatísticas, facilitando a descrição de diferenças interindividuais, apresentando como vantagens a sua objetividade, a eficiência da sua aplicação, o recurso a uma linguagem comum por parte dos examinadores que lidam com a mesma criança e como desvantagens a avaliação de aptidões de forma isolada, não considerando a criança como um todo e outros aspetos que possam influenciar as referidas competências, não permitem a adaptação a cada indivíduo (Chevrie-Muller & Narbona, 2005; Correia, 2010; Sanclemente, 1995; Shipley & McAfee, 2004).

Realça-se, de igual forma e de acordo com Shipley e McAfee (2004), que a estandardização se declara fundamental na minimização da influência, quer do avaliador, quer de outros fatores externos ao desempenho do indivíduo.

Nesta linha de pensamento, existem autores (Linder, citado em McCormick et al., 2003) que descrevem algumas orientações no que diz respeito ao uso de metodologias de avaliação, quer formais, quer informais, designadamente as informações obtidas através de provas por referência ao critério disponibilizam dados relativos ao desempenho, as técnicas formais encaminham para uma análise mais aprofundada duma área específica, os dados normativos possibilitam a comparação da criança com os seus congéneres, o recurso aos testes informais

deverá ser um complemento às informações normativas e mediante as necessidades de cada criança, a planificação da avaliação terá que ser ajustável com vista a ser possível a retirada ou a inclusão de avaliações suplementares, ter em consideração a possibilidade de ocorrer enviesamento aquando do uso de testes estandardizados e adicionar provas que potenciam o desempenho.

Torna-se, também, importante mencionar que a avaliação formal utiliza metodologias mais organizadas em relação à informal, a qual é mais flexível e permite particularizar a planificação do processo avaliativo à situação específica de cada criança. De acordo com a perspetiva sistémica e ecológica do desenvolvimento, que enaltece a forma como as interações realizadas entre as diversas componentes dos diferentes meios envolventes influenciam as condutas e, conseqüentemente, o desenvolvimento da criança, reconhece-se a relevância que as metodologias informais assumem com vista à obtenção de conhecimento sobre a criança, isto é, de perceber a sua real habilidade de se adaptar ao mundo (Paul, 2017).

Assim, as técnicas informais aplicadas ao contexto educativo compreendem ensino diagnóstico, listas de verificação, avaliação baseada no currículo, inventários centrados em critérios (que podem ter igualmente um caráter formal), análise de tarefas, escalas ordinais, entrevistas, entre outras (Correia, 2008b), verificando-se que a diferença mais saliente em relação aos procedimentos formais baseia-se no contexto. As vantagens que emergem são a adaptação e flexibilidade a cada caso, maior participação das crianças em termos de autoavaliação e automonitorização, a individualização (particularmente proveitosa aquando da avaliação de crianças de culturas diferentes ou com necessidades educativas especiais) e abordagem similar ao meio natural, enquanto que as desvantagens focalizam-se nos métodos não estandardizados (que dificulta assegurar a validade e fiabilidade dos resultados), na ausência de objetividade e na necessidade do avaliador deter bastante experiência profissional e um alto nível de competência (Shiple & McAfee, 2004).

Ressalva-se que, habitualmente, as provas não estandardizadas são criadas pelo próprio avaliador e permitem adquirir dados complementares relativos ao desempenho nalgum fator característico da linguagem da criança (Linder, citado em McCormick et al., 2003). Neste âmbito, Miller (citado em Acosta et al., 2006; Ruiz & Ortega, 1995) defende a existência de quatro métodos para a avaliação da linguagem:

1. Produção verbal espontânea, que apresenta como objetivo a obtenção de amostras representativas da linguagem da criança, processo que é encarado, segundo Acosta e seus colaboradores (2006), como o mais eficaz na aquisição duma definição mais precisa quanto ao desenvolvimento linguístico. A presente técnica deverá analisar variáveis como os

- lugares (atividades, quer no âmbito familiar, quer escolar), pessoas (interações entre adulto/criança, criança/criança) e materiais (desenhos, jogos, livros);
2. Produção verbal provocada, tendo como intuito a recolha de amostras que não costumam acontecer num dos contextos em que a criança se encontra inserida (e.g., utilização de frases interrogativas ou negativas) ou quando o tempo disponível é insuficiente para o recurso à metodologia anterior. Assim, o avaliador fornece instruções ou questiona a criança diretamente de forma a potenciar determinadas respostas;
 3. Avaliação da compreensão, que inclui a descrição duma resposta evidente e apropriada, a realização de um conjunto de tarefas expostas e distinção *á priori* dos estímulos linguísticos;
 4. Imitação provocada, com vista a alcançar pistas sobre a memória e o conhecimento de regras, possibilitando a análise da memória a curto prazo, a discriminação auditiva e a atenção aos estímulos sonoros (Acosta et al., 2006).

Miller (citado em Acosta et al., 2006; Ruiz & Ortega, 1995) aborda as escalas de desenvolvimento como uma das metodologias de índole informal usadas na avaliação da linguagem, as quais se fundamentam na premissa de que a linguagem e a fala emergem em níveis previsíveis e utilizam-se para a comparação de crianças com ou sem perturbações. Assim, há dois tipos de escalas de desenvolvimento, nomeadamente a observação direta das condutas de uma criança e a aquisição indireta, como os inventários e as entrevistas (McCormick et al., 2003; Ruiz & Ortega, 1995).

Em jeito de conclusão, Sanclemente (1995) e Chevrie-Muller e Narbona (2005) indicam que a competência comunicativa e os fatores formais da linguagem implicam o recurso a metodologias formais e informais com vista a que todos os componentes mais complexos da comunicação sejam analisados e, paralelamente, não exista o erro da tomada de decisões apenas com base na intuição. Neste âmbito, a seleção das provas encontra-se dependente da intenção da avaliação, salientando que os testes por referência à norma representam um papel crucial quando se pretende confirmar se uma criança detém uma perturbação linguística sem haver interferência da subjetividade do examinador (Lund & Duchan, 1993).

CAPÍTULO III - METODOLOGIA

Neste capítulo apresentam-se o problema, o desenho de investigação, os objetivos do estudo realizado, bem como as hipóteses, a operacionalização das variáveis e a amostra. São, ainda, referidos os instrumentos de medida aplicados, como também o procedimento utilizado.

3.1. Formulação do Problema

Como tem sido referido, existe uma elevada prevalência de crianças com NEE na rede escolar pública, nas quais os problemas de linguagem e em particular na área do vocabulário assumem um especial enfoque, na medida em que podem levar a problemas académicos. Assim, para uma identificação precoce e concludentemente uma intervenção eficaz, torna-se essencial um maior conhecimento dos padrões normativos do desenvolvimento típico da linguagem e especificamente do vocabulário. Porém, em Portugal deparamo-nos com uma escassez de testes estandardizados para avaliar isoladamente cada uma das componentes da linguagem. No sentido de ultrapassar este constrangimento, é uma mais valia fazer tradução e adaptação de instrumentos internacionais com níveis robustos de fidelidade e sensibilidade.

Assim, o interesse em desenvolver este estudo prende-se à análise do desempenho das crianças entre os 5 e os 7 anos de idade numa prova de vocabulário do teste de linguagem infantil – ABFW (Andrade, Befi - Lopes, Fernandes, & Wertzner, 2004), estandardizado no Brasil e que será feita a adaptação da prova do vocabulário para português europeu, tendo em conta as questões socioculturais de ambos os países. A prova avalia os vocábulos existentes dentro de nove campos conceptuais: vestuário (1); animais (2); alimentos (3); meios de transporte (4); móveis e utensílios (5); profissões (6); locais (7); formas e cores (8); brinquedos e instrumentos musicais (9).

Deste modo a finalidade do estudo é: verificar o desempenho evidenciado ao nível do vocabulário por crianças residentes no Distrito do Porto, cujas idades estão compreendidas entre os 5 e os 7 anos com e sem perturbação da linguagem, utilizando a prova de vocabulário do Teste de Linguagem Infantil – ABFW, traduzido para o Português Europeu.

3.2. Objetivos do Estudo e Hipóteses de Investigação

De acordo com o que foi referido anteriormente, considera-se pertinente explicitar as questões de investigação que emergem da finalidade deste estudo, que consiste em analisar as competências na prova de vocabulário (adaptada para Português Europeu) do teste de linguagem – ABFW (Andrade, Befi - Lopes, Fernandes, & Wertzner, 2004), em dois grupos específicos, constituídos por crianças entre os 5 e os 7 anos de idade com e sem perturbação da

linguagem. Crianças estas que frequentem estabelecimentos escolares públicos correspondentes ao ensino Pré-escolar e ao 1.º e 2.º anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico no distrito do Porto.

Apresentando como questão fulcral deste estudo a análise do desempenho do vocabulário em crianças entre os 5 e os 7 anos de idade, utilizando a prova de vocabulário do teste de linguagem ABFW (Andrade, Befi - Lopes, Fernandes, & Wertzner, 2004), apresentam-se as seguintes hipóteses delineadas para o estudo:

H1: Existem diferenças significativas no conhecimento de vocabulário em função do género;

H2: Existem diferenças significativas no conhecimento de vocabulário em função da idade;

H3: Existem diferenças significativas no conhecimento de vocabulário em função do contexto educacional, nomeadamente urbano, rural e semi-urbano;

H4: Existem diferenças significativas no conhecimento de vocabulário em função do nível de escolaridade;

H5: Existem diferenças significativas no conhecimento de vocabulário em função das habilitações académicas dos encarregados de educação;

H6: Existem diferenças significativas no conhecimento de vocabulário em função da condição (crianças com perturbação da linguagem e sem perturbações da linguagem).

3.3. Desenho da Investigação

O desenho de investigação, também denominado de plano de investigação (Sprinthall & Sprinthall, 1993) define-se, segundo Jimenez, como um conjunto “(...) de procedimentos e orientações a que a observação de um fenómeno ou a condução de uma investigação deve obedecer tendo em vista o rigor e o valor prático da informação recolhida, mormente para a testagem das hipóteses inicialmente formuladas para o problema em estudo” (citado em Almeida & Freire, 2008, p. 77).

No que concerne à natureza da investigação na qual se centra este estudo, a mesma é de índole quantitativa, na medida em que se realiza a análise estatística de dados quantificáveis de acordo com o desempenho das crianças de idades compreendidas entre os 5 e os 7 anos de idade na prova de vocabulário utilizada. Refere-se, também, que a análise dos dados é efetuada com base no programa informático *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS, versão 18), recorrendo-se a uma abordagem descritiva e inferencial, que permite a análise dos dados da amostra.

Marôco (2010) define variável como sendo “algo” que o investigador tem de medir, controlar ou manipular durante a investigação. Quando se formula as hipóteses já se está a identificar as variáveis e a definir a relação presente entre elas (Almeida & Freire, 2008).

No desenho da investigação delineado incluem-se variáveis independentes (ver Tabela 4) tais como:

- a) Idade;
- b) Género;
- c) Contexto educacional;
- d) Encarregados de educação;
- e) Condição.

Relativamente à variável dependente consideramos os resultados do desempenho na prova de vocabulário do teste de linguagem ABFW (Andrade, Befi - Lopes, Fernandes, & Wertzner, 2004).

3.4. Caracterização da amostra

Marôco (2010), afirma que quando se realizam estudos, pretende-se desenvolver teorias e explicações que sejam generalizáveis para toda a população. Porém, na prática, é quase sempre inexequível abrangermos todos os indivíduos, casos ou observações onde se quer estudar o fenómeno, isto é, toda a população (Almeida & Freire, 2008). Contudo, para que os dados obtidos sejam significativos, é preponderante que a amostra selecionada seja representativa da população. Segundo Almeida e Freire (2008), o recurso a amostras na concretização dos mais variados estudos é prática recorrente por diversos motivos: económicos, humanos, estatísticos. Neste seguimento de ideias, o processo de amostragem é de especial importância.

Para a realização deste estudo procedeu-se a uma amostragem não probabilística, uma amostra por conveniência. Isto porque, foram selecionadas crianças de forma intencional, visto que é formada por elementos, que por se encontrarem num determinado local e momento preciso, são facilmente acessíveis (Fortin, 2003). Um dos inconvenientes deste tipo de amostragem é a possibilidade de não representar a população. Deste modo, será feita uma descrição minuciosa da população e da amostra selecionada, de forma a melhor conhecermos as condições e características que conduziram aos resultados deste estudo.

A amostra é composta pelo número total de 80 crianças (ver tabela 5), com idades compreendidas entre os 5 e os 7 anos de idade, com e sem perturbação da linguagem, que frequentam a Pré-escola e o 1.º e 2.º anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico dos Agrupamentos de Escolas do Distrito do Porto.

Tabela 4 – Descrição das Variáveis

	n	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrao
Idade em Categorias	80	1	3	1,94	,847
Nível de escolaridade	80	1	2	1,63	,487
Contexto Educacional	80	1	3	2,15	,858
Condição	80	1	2	1,71	,455
Habilitações Académicas do Encarregado de Educação	80	0	6	2,65	1,849

Tabela 5 – Descrição da amostra

	n	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-Padrão	Porcentagem (%)
Idade em anos	80	5	7	5.94	.847	
Género						
Feminino	33					41.3
Masculino	47					58.8
Nível de Escolaridade						
Pré-Escolar	30					37.5
1.º Ciclo	50					62.5
Contexto Educacional						
Área Predominantemente Urbana	24					30.0
Área Mediamente Urbana	20					25.0
Área Predominantemente Rural	36					45.0
Condição						
Perturbação da Linguagem	23					28.7
Sem Perturbação da Linguagem	57					71.3
Habilitações Académicas do Encarregado de Educação						
Nenhumas	5					6.3
1.º Ciclo (1.º - 4.º Ano)	27					33.8
2.º Ciclo (5.º - 6.º Ano)	11					13.8
3.º Ciclo (7.º - 9.º Ano)	9					11.3
Curso Profissional	12					15.0
Secundário (10.º - 12.º Ano)	8					10.0
Ensino Superior	8					10.0

Assim, e tendo por base a tabela 5, referente à descrição da amostra verificamos que a média da idade dos participantes é de 5.94 anos; o género mais representativo é o masculino (58.8%); o nível de escolaridade contempla maioritariamente crianças do 1.º Ciclo (62.5%), sendo provenientes de um contexto predominantemente rural (45%). Quanto à condição da presença ou ausência de perturbação da linguagem, 57 das crianças pertencentes à amostra, o que corresponde a 71.3%, não apresenta diagnóstico, enquanto, as restantes 23 apresentam perturbação da linguagem que corresponde a 28.7%. Por fim, as habilitações académicas do Encarregado de Educação distribuem-se por sem habilitação (6.3%), 1.º Ciclo (33.8%), 2.º Ciclo (13.8%), 3.º Ciclo (11.3%), Cursos Profissionais (15%), Secundário (10%) e Ensino Superior (10%).

3.5. Instrumentos de Recolha de Dados

Apesar de permanecer sempre garantida a confidencialidade dos dados dos participantes, foi aplicada uma ficha de identificação do aluno (Anexo 1), com o objetivo de recolha de dados

sociodemográficos e educacionais, a cada participante no estudo (género, data de nascimento, estabelecimento de ensino, ano de escolaridade, habilitações literárias do encarregado de educação).

A escolha do instrumento para recolha de dados relativos ao desempenho linguístico das crianças foi feita com base nos objetivos deste estudo. O Teste de Linguagem Infantil - ABFW (Andrade, Befi - Lopes, Fernandes, & Wertzner, 2004) nas áreas de Vocabulário - de Befi-Lopes (2004).

Os supracitados instrumentos serão, seguidamente, apresentados.

3.5.1. Questionário sociodemográfico

O Questionário Sociodemográfico tem como intuito a recolha dos dados presentes nos processos dos alunos a incluir na amostra, designadamente idade, género, nível de escolaridade, contexto educacional, condição e habilitações académicas do Encarregado de Educação (Anexo 1). Neste sentido, torna-se importante referir que no subseqüente tratamento estatístico, efetuado com o intuito de verificar as diversas hipóteses formuladas e já apresentadas no ponto 3.2, todas as variáveis mencionadas anteriormente são alvo de análise.

3.5.2. Teste ABFW – Teste de linguagem infantil

Para este estudo foi utilizado o teste de Linguagem Infantil – ABFW (Andrade, Befi - Lopes, Fernandes, & Wertzner, 2004), que é composto por 4 provas: área de fonologia, Vocabulário, Fluência e Pragmática. É um teste visto como um instrumento de referência no que se respeita ao diagnóstico e planeamento de processos de intervenção relativos às perturbações da linguagem, sendo que a prova utilizada para este estudo é a do Vocabulário (parte B) de Befi-Lopes (2004) (Anexo 5). O instrumento de avaliação é constituído por cartões com figuras coloridas e a aplicação implica o preenchimento de quatro grelhas, especificamente o Protocolo de Registo de Respostas, a Tabela Síntese de Respostas - Esperado e Obtido, a Tabela de Análise da Tipologia de Processos de Substituição e o Gráfico para Visualização do Desempenho Geral da criança avaliada em relação à referência de normalidade.

Esta prova é composta por nove campos conceptuais – vestuário, animais, meios de transporte, alimentos, móveis e utensílios, profissões, locais, formas e cores, brinquedos e instrumentos musicais, analisados qualitativamente e quantitativamente. São fornecidos parâmetros de desempenho de crianças em desenvolvimento normal de linguagem nas faixas etárias que a verificação do vocabulário abrange. Cada categoria é composta por vários vocábulos/ imagens, dentro da categoria do vestuário existem 10 vocábulos, passo a citar: bota; casaco; vestido;

boné; calças; pijama; camisa; ténis; sapato; bolsa/mala. A categoria dos animais é composta por 15 vocábulos / imagens: pássaro; coruja/mocho; gato; pintainho; vaca; cão; pato; galinha; cavalo; porco; galo; urso; elefante; leão; coelho. A categoria dos meios de transporte é composta por 11 vocábulos / imagens: barco; navio; carro de polícia; carro; helicóptero; avião; foguetão; camião; bicicleta; autocarro; comboio. Dentro da categoria dos alimentos existem 15 vocábulos / imagens: queijo; ovo; carne; salada; sandes/ sanduíche; sopa; massa; alface; pipocas; maçã; banana; cenoura; cebola; ananás; melancia. A categoria dos móveis e utensílios é composta por 24 vocábulos / imagens: cama; cadeira; cómoda; ferro; tábua de passar; candeeiro; frigorífico; sofá; fogão; mesa; telefone; sanita; lavatório; chávena; garfo; copo; faca; frigideira; panela; prato; colher; pente; pasta dos dentes; toalha. Dentro da categoria das profissões existem 10 vocábulos/ imagens: cabeleireiro; dentista; médico; agricultor; bombeiro; carteiro; enfermeira; polícia; professora; palhaço. A categoria dos locais é composta por 12 vocábulos / imagens: montanha; igreja; sala de aula; rua / estrada; prédio; cidade; estátua; estádio; loja; jardim; floresta; rio. Dentro da categoria formas e cores existem 10 vocábulos / imagens: preto; azul; vermelho; verde; amarelo; castanho; quadrado; círculo; triângulo; retângulo. E por último a categoria brinquedos e instrumentos musicais é composta por 11 vocábulos / imagens: casa; tambor; viola; corda; piano; robô; balancé; patins; escorrega; baloiço; apito.

A aplicação da prova de vocabulário consiste na exibição da figura à criança, seguida da pergunta “O que é isso?” para todos os objetos; “Que cor é esta?” para todas as cores; “Que forma é esta?” para as formas; “Que lugar é este?” para os locais e “Quem é ele/ela?” para as profissões. Apenas se aguarda, no máximo, 10 segundos pela resposta e caso a criança não nomeie a figura, apresentar-se-á a seguinte. Porém, antes de se prosseguir para o próximo campo conceptual, são apresentados os cartões com as figuras que a criança não nomeou, sempre respeitando a ordem numérica e a pergunta inicial para cada campo e, assim, registadas as respostas. Por fim, a resposta da criança será transcrita no protocolo específico (Andrade, Befi - Lopes, Fernandes, & Wertzner, 2004).

Este teste está estandardizado para o Brasil e foi feita a adaptação do vocabulário para Portugal, tendo em conta as questões socioculturais e linguísticas dos dois países (Portugal e Brasil), isto é, alguns vocábulos de português do Brasil, foram substituídos por vocábulos mais apropriados para o português europeu.

3.6. Procedimentos de Recolha de Dados

Para se proceder à aplicação do teste ABFW – Teste de Linguagem Infantil foi necessário, numa primeira fase, receber a autorização do autor. Posteriormente foi também imprescindível obter

o Consentimento Informado dos participantes envolvidos. Convém salientar que, sendo a amostra constituída por sujeitos menores à luz da legislação portuguesa, eticamente é indispensável adquirir a autorização dos respetivos Encarregados de Educação (Anexo 2). Além do Consentimento por parte dos Encarregados de Educação, foi, igualmente, obtido o Consentimento Informado dos Órgãos Executivos dos Agrupamentos de Escolas do Distrito do Porto (Anexo 3) bem como Diretores de Escolas (Anexo 4) onde foi aplicado o estudo.

Os participantes deste estudo passaram por um processo de seleção e foram testadas individualmente pela pesquisadora em, pelo menos, dois momentos distintos, uma vez que a aplicação da prova é um processo lento, sendo aconselhada a sua realização em sessões diferentes, implicando ainda o preenchimento de quatro grelhas (Protocolo de Registo de Respostas, Tabela Síntese de Respostas - Esperado e Obtido, Tabela de Análise da Tipologia de Processos de Substituição e Gráfico para Visualização do Desempenho Geral da criança avaliada em relação à referência de normalidade), conforme explicitado na caracterização e descrição do teste ABFW. Assim, a administração da prova às 80 crianças ocorreu no período compreendido entre novembro de 2015 e março de 2016.

Realça-se, também, que a prova foi administrada em todas as crianças submetidas à avaliação de linguagem, sempre da mesma forma, ou seja, as condições físicas do espaço (luminosidade, sonoridade e privacidade), as condições do material e aplicação (qualidade do material e a sua impressão, instruções claras e precisas, tempo de desempenho e qualidade do aplicador) devem ser iguais para todas as crianças, assim como, devem ser mantidas as mesmas condições das crianças (esclarecimentos, bem-estar físico e psicológico da criança e do aplicador), no sentido de ser conservada a validade interna (Almeida & Freire, 2008).

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

A apresentação dos resultados é a última etapa numa investigação. Esta fase consiste na análise dos dados recolhidos (Almeida e Freire, 2008). Assim, tendo em conta a finalidade do estudo, os objetivos definidos e as hipóteses levantadas para este estudo é feita seguidamente a discussão de todos os resultados apresentados anteriormente, no sentido de daí advirem conclusões pertinentes e recomendações para estudos futuros.

Os dados recolhidos foram analisados com recurso ao *software* Predictive Analytics SoftWare Statistics (PASW) (ex-SPSS) v.18, numa abordagem descritiva (médias, desvio padrão, máximos e mínimos) e inferencial (testes Mann-Whitney e Kruskal) entre grupos.

4.1. Análise Descritiva

Segundo Almeida e Freire (2008), o recurso a estatísticas descritivas tem em vista a sistematização das características mais importantes da amostra, permitindo a descrição de como os resultados das variáveis em análise estão distribuídos. Os primeiros resultados a apresentar descreverão as características mais importantes da amostra. No entanto, para além desta descrição torna-se importante, segundo Almeida e Freire (2008), apresentar uma distribuição dos resultados nas variáveis consideradas. Marôco (2010) afirma que se recorre à estatística descritiva para analisar os dados através de indicadores denominados 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).

A análise descritiva abrange a observação descritiva alcançada, não somente nos campos conceptuais que constituem a análise obtida na prova de vocabulário do teste ABFW – teste de linguagem infantil, bem como nas variáveis sociodemográficas, tendo por base a variável dependente.

4.1.1. Descrição dos campos conceptuais da prova de vocabulário

De acordo com a tabela 6 referente às estatísticas descritivas do total dos campos conceptuais que constituem a Prova de Vocabulário do teste ABFW – Teste de Linguagem Infantil, constata-se que os campos conceptuais “animais”, “alimentos”, “meios de transporte”, “móveis e utensílios”, “formas e cores” e “brinquedos e instrumentos” apresentam um valor mais elevado relativamente ao ponto médio das respetivas dimensões, o que significa que as crianças pertencentes à amostra do presente estudo, na sua generalidade, manifestam um bom nível de

vocabulário nos campos supracitados. Pela análise da tabela 6, o total de animais apresenta o valor inferior dos campos conceptuais, enquanto o valor superior é no total de móveis e utensílios.

Tabela 6 – - Estatística Descritiva dos Campos conceptuais da Prova de Vocabulário (n=80)

Campos conceptuais	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrao
Total Animais	57	7	15	13,09	1,806
Total alimentos	57	5	15	11,70	2,138
Total Meios de Transportes	57	4	11	8,18	1,465
Total Moveis e Utensílios	57	8	23	18,04	2,853
Total Vestuário	57	3	10	7,00	1,604
Total Profissões	57	4	10	7,07	1,860
Total Locais	57	1	11	5,32	2,904
Total Formas e Cores	57	5	10	8,93	1,334
Total Brinquedos e instrumentos	57	5	10	8,96	1,295
Total Teste	57	53	108	88,28	13,142

4.1.2. Análise dos resultados obtidos na prova do vocabulário de acordo com as variáveis em estudo

4.1.2.1. Gênero

Relativamente ao desempenho obtido na Prova de Vocabulário mediante o gênero da criança (tabela 7), verifica-se que as raparigas apresentam resultados superiores no vocabulário comparativamente aos rapazes.

Tabela 7 – Distribuição dos Resultados do Desempenho na Prova de Vocabulário segundo o Gênero

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-Padrão
Feminino	33	53	108	88.15	13.595
Masculino	47	59	111	86.30	12.530

4.1.2.2. Idade

Quanto aos resultados alcançados na Prova de acordo com a idade cronológica (tabela 8), afere-se que, à medida que as crianças aumentam a idade, também apresentam resultados superiores. No entanto, o mesmo progresso não se observa nos valores mínimos e máximos, uma vez que os participantes com 5 anos têm o mínimo mais alto e os de 6 anos alcançaram o máximo superior.

Tabela 8 – Distribuição dos Resultados do Desempenho na Prova de Vocabulário segundo a Idade

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-Padrão
5 Anos	31	60	101	85.35	10.644
6 Anos	23	53	111	87.26	13.916
7 Anos	26	59	108	88.92	14.645

Quanto aos resultados alcançados na prova de acordo com a idade dos participantes pode-se verificar, que, à medida que as crianças vão sendo mais velhas, obtêm valores médios mais

elevados no teste. No entanto, o mesmo progresso não se observa nos valores mínimos e máximos, uma vez que os participantes com 5 anos têm o mínimo mais alto e os de 6 anos alcançaram o máximo superior.

É, de igual forma, relevante salientar que o número de elementos (n) que constitui cada faixa etária difere, sendo o grupo dos 5 anos o mais representativo.

4.1.2.3. Contexto educacional

No que diz respeito ao contexto educacional onde cada criança se encontra inserida, as que são provenientes de áreas predominantemente urbanas manifestam um desempenho superior na Prova de Vocabulário, seguidas das oriundas de áreas predominantemente rurais, tabela 9.

Tabela 9 – Distribuição dos Resultados do Desempenho na Prova de Vocabulário segundo o Contexto Educacional

	n	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-Padrão
Área Predominantemente Urbana	24	66	111	90.88	11.164
Área Mediamente Urbana	20	53	106	84.40	16.011
Área Predominantemente Rural	36	59	107	86.00	11.873

4.1.2.4. Nível de escolaridade

De acordo com a observação da tabela 10, constata-se que as crianças que frequentam o 1.º Ciclo do Ensino Básico expõem um nível de vocabulário relativamente superior às que estão no Ensino Pré-escolar. Todavia, é de toda a conveniência indicar que a sub-amostra do 1.º Ciclo é composta por mais 20 crianças do que a do Pré-escolar e, simultaneamente, o desvio-padrão é também mais elevado.

Tabela 10 – Distribuição dos Resultados do Desempenho na Prova de Vocabulário segundo o Nível de Escolaridade

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-Padrão
Pré-escolar	30	60	101	85.00	10.638
1.º Ciclo	50	53	111	88.30	14.082

4.1.2.5. Habilitações académicas do encarregado de educação

Numa primeira instância considera-se pertinente referir a amplitude encontrada nas habilitações literárias dos Encarregados de Educação dos participantes que constituem a presente amostra, o que, por sua vez, implica um reduzido número de elementos em cada categoria.

Deste modo, pela análise da tabela 11, verifica-se que as crianças que têm cuidadores com habilitação superior ou curso profissional são as que exibem um nível superior de vocabulário. Em contrapartida, aquelas que manifestam possuir um campo lexical mais fraco são as que os

Encarregados de Educação não apresentam habilitações académicas ou concluíram o 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Tabela 11 – Distribuição dos Resultados do Desempenho na Prova de Vocabulário segundo as Habilitações Académicas do Encarregado de Educação

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-Padrão
Nenhumas	5	62	96	82.60	13.409
1.º Ciclo (1.º - 4.º Ano)	27	59	107	85.93	12.425
2.º Ciclo (5.º - 6.º Ano)	11	53	102	83.09	14.522
3.º Ciclo (7.º - 9.º Ano)	9	60	100	85.44	15.191
Curso Profissional	12	74	111	90.50	10.647
Secundário (10.º - 12.º Ano)	8	66	108	87.38	12.094
Superior	8	68	107	95.50	13.093

4.1.2.6. Prova de vocabulário segundo a condição

No que concerne à condição de partida de cada criança, isto é, ter ou não um diagnóstico de perturbação da linguagem, como seria expectável são os participantes com um desenvolvimento típico que revelam um vocabulário superior, tabela 12. Porém, é necessário realizar uma ressalva, visto que o grupo de crianças sem qualquer perturbação possui mais do que o dobro do número de elementos do que o grupo com uma perturbação da linguagem determinada.

Tabela 12 – Distribuição dos Resultados do Desempenho na Prova de Vocabulário segundo a Condição

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-Padrão
Perturbação da Linguagem	23	53	97	75.70	12.133
Sem Perturbação da Linguagem	57	63	111	91.65	10.171

Quanto à questão de investigação que orienta a dissertação em curso (Qual o desempenho evidenciado ao nível do vocabulário por crianças residentes num concelho do Distrito do Porto, cujas idades estão compreendidas entre os 5 e os 7 anos, utilizando a prova de vocabulário do Teste de Linguagem Infantil – ABFW, adaptada para o Português Europeu). Confere-se, através da observação da tabela 13 e 14, que os resultados das crianças sem perturbação da linguagem alcançam média superior ($M= 88.28$) comparativamente às crianças com perturbação da linguagem ($M= 84.04$), logo um desempenho superior para as crianças sem perturbação da linguagem. No entanto, no campo conceptual de meios de transporte, as crianças com perturbação da linguagem apresentaram valor superior ($M= 8.22$) comparativamente às crianças sem perturbação da linguagem ($M= 8.18$). Neste sentido, no que toca às crianças sem perturbação da linguagem, confere-se a presença de um desempenho superior na prova de vocabulário exceto no campo conceptual de meios de transporte.

Tabela 13 – Comparação da Variável sem perturbação da linguagem no Desempenho na Prova de Vocabulário

	n	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrao
Total Animais	57	7	15	13,09	1,806
Total alimentos	57	5	15	11,70	2,138
Total Meios de Transportes	57	4	11	8,18	1,465
Total Moveis e Utensílios	57	8	23	18,04	2,853
Total Vestuário	57	3	10	7,00	1,604
Total Profissões	57	4	10	7,07	1,860
Total Locais	57	1	11	5,32	2,904
Total Formas e Cores	57	5	10	8,93	1,334
Total Brinquedos e instrumentos	57	5	10	8,96	1,295
Total Teste	57	53	108	88,28	13,142

Tabela 14 – Comparação da Variável com perturbação da linguagem no Desempenho na Prova de Vocabulário

	n	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrao
Total Animais	23	10	15	12,65	1,526
Total alimentos	23	7	14	10,70	1,987
Total Meios de Transportes	23	5	11	8,22	1,565
Total Moveis e Utensílios	23	11	23	17,70	2,835
Total Vestuário	23	3	10	6,57	1,927
Total Profissões	23	3	10	6,83	1,946
Total Locais	23	0	10	3,96	2,931
Total Formas e Cores	23	5	10	8,78	1,445
Total Brinquedos e instrumentos	23	6	11	8,65	1,526
Total Teste	23	62	111	84,04	12,130

Após a análise descritiva, em que obtemos resultados concisos perante as hipóteses formuladas, é pertinente fazer uma comparação dos resultados do teste no Brasil com os resultados obtidos em Portugal. No entanto, no Brasil, esta prova apenas foi aplicada em crianças dos 5 aos 6 anos de idade.

Tabela 15 – Respostas Percentuais na Faixa Etária dos 5 Anos

Categorias	% Brasil	% Portugal
Animais	60	85
Alimentos	70	75
Meios de Transporte	60	73
Móveis e Utensílios	60	72
Vestuário	65	70
Profissões	35	66
Locais	70	35
Formas e Cores	70	91
Brinquedos e Instrumentos	55	82

Tabela 16 – Respostas Percentuais na Faixa Etária dos 6 Anos

Campos conceptuais	% Brasil	% Portugal
Animais	70	88
Alimentos	90	77
Meios de Transporte	70	73
Móveis e Utensílios	65	75
Vestuário	80	67
Profissões	45	71
Locais	70	44
Formas e Cores	85	88
Brinquedos e Instrumentos	70	80

Tendo por base as tabelas 15 e 16, verificou-se que a amostra portuguesa alcançou valores superiores à brasileira, nas duas faixas etárias representadas (5 e 6 anos de idade), nos campos conceptuais animais, meios de transporte, móveis e utensílios, profissões, formas e cores, brinquedos e instrumentos. Constatou-se, ainda, que na categoria vestuário as crianças portuguesas de 5 anos manifestam resultados superiores comparativamente aos seus congéneres brasileiros, sucedendo o contrário na faixa etária dos 6 anos.

Quanto aos campos conceptuais alimentos e locais, foram as crianças brasileiras, independentemente da faixa etária, que obtiveram um melhor desempenho.

4.2. Análise Inferencial

No seguimento da análise de dados, torna-se relevante mencionar que a análise inferencial no sentido de testar as hipóteses previamente estabelecidas. Tem como principal objetivo a análise de relações entre variáveis ou o estudo de diferenças entre grupos ou momentos de avaliação (Almeida & Freire, 2008).

No presente estudo decidiu-se por testes não-paramétricos para dois grupos, ou seja, para as variáveis independentes idade e género e para três ou mais grupos (Marôco, 2010). Procedeu-se, deste modo, à comparação de condições, resultantes da consideração de diferentes grupos sociodemográficos através do cálculo de testes Mann-Whitney (comparação de dois grupos, nomeadamente perante a condição de cada criança [com ou sem perturbação da linguagem], o género [rapazes e raparigas] e o nível de escolaridade [Pré-escolar e 1.º Ciclo]), o teste de Kruskal-Wallis (comparação entre três ou mais grupos, especificamente as diferenças entre os resultados alcançados na Prova de Vocabulário e o contexto educacional em que cada elemento da amostra se encontra inserido [área predominantemente urbana, área mediantemente urbana e área predominantemente rural], as habilitações académicas do Encarregado de Educação [nenhumas, 1.º Ciclo, 2.º Ciclo, 3.º Ciclo, Curso Profissional, Secundário e Superior] e a idade [5, 6 ou 7 anos]).

Quanto à questão de investigação que orienta a dissertação em curso (Qual o desempenho evidenciado ao nível do vocabulário por crianças residentes num concelho do Distrito do Porto, cujas idades estão compreendidas entre os 5 e os 7 anos, utilizando a prova de vocabulário do Teste de Linguagem Infantil – ABFW, adaptada para o Português Europeu), de seguida são apresentados os resultados relativos à análise de cada hipótese.

Os resultados obtidos na prova de vocabulário ABWF relativamente à análise da *Hipótese 1: comparação da variável género, através do Teste de Mann-Whitney*, encontram-se apresentados na tabela 17.

Tabela 17 – Comparação da Variável Género no Desempenho na Prova de Vocabulário no Total Teste

	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Z</i>	<i>P</i>
Género	87.06	12.928	-.821	.411

No que concerne à primeira hipótese formulada (existem diferenças significativas no conhecimento de vocabulário em função do género), através do teste de Mann-Whitney, verifica-se que não há diferenças expressivas entre rapazes e raparigas, sob o ponto de vista estatístico ($p = .411$), nos resultados obtidos na prova de vocabulário, o que nos conduz, neste caso, à aceitação da Hipótese Nula.

Os resultados obtidos na prova de vocabulário ABWF relativamente à análise da *Hipótese 2: comparação da variável idade, através do Teste de Kruskal-Wallis*, encontram-se apresentados na tabela 18.

Tabela 18 – Comparação da Variável Idade no Desempenho na Prova de Vocabulário no Total Teste

	<i>M</i>	<i>DP</i>	χ^2	<i>Df</i>	<i>P</i>
Idade	87.06	12.928	1.546	2	.462

Relativamente à segunda hipótese enunciada (existem diferenças significativas no conhecimento de vocabulário em função da idade), os valores do teste de Kruskal-Wallis não alcançam o nível de significância ($p = .462$), pelo que se conclui que não estão presentes diferenças estatisticamente significativas no que toca ao desempenho na Prova de Vocabulário nas diversas faixas etárias contempladas na investigação. Assim, esta verificação levou, por conseguinte, à rejeição da hipótese.

Os resultados obtidos na prova de vocabulário ABWF relativamente à análise da *Hipótese 3*: comparação do variável contexto educacional, através do Teste de Kruskal-Wallis, encontram-se apresentados na tabela 19.

Tabela 19 – Comparação da Variável Contexto Educacional no Desempenho na Prova de Vocabulário no Total Teste

	<i>M</i>	<i>DP</i>	χ^2	<i>Df</i>	<i>P</i>
Contexto Educacional	87.06	12.928	2.222	2	.329

No que diz respeito à terceira hipótese definida (existem diferenças significativas no conhecimento de vocabulário em função do contexto educacional, nomeadamente urbano, rural e semi-urbano), os valores do teste de Kruskal-Wallis não alcançam o nível de significância estatística ($p=.329$). Verifica-se, assim, que não existem diferenças estatísticas no nível de vocabulário entre as crianças provenientes de variados contextos educacionais, o que levou à aceitação da Hipótese Nula.

Os resultados obtidos na prova de vocabulário ABWF relativamente à análise da *Hipótese 4*: comparação do variável nível de escolaridade, através do Teste de Mann-Whitney, encontram-se apresentados na tabela 20.

Tabela 20 – Comparação da Variável Nível de Escolaridade no Desempenho na Prova de Vocabulário no Total Teste

	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Z</i>	<i>P</i>
Nível de Escolaridade	87.06	12.928	-1.392	.164

Tendo em consideração a formulação da quarta hipótese (existem diferenças significativas no conhecimento de vocabulário em função do nível de escolaridade) e baseando-nos nos valores que foram obtidos, conclui-se pela ausência de diferenças, sob o ponto de vista estatístico ($p = .164$), entre os alunos que frequentam o Ensino Pré-escolar e os do 1.º Ciclo do Ensino Básico no que toca ao campo lexical adquirido e, conseqüentemente, pela rejeição da hipótese indicada.

Os resultados obtidos na prova de vocabulário ABWF relativamente à análise da *Hipótese 5*: comparação da variável habilitações académicas do encarregado de educação, através do Teste de Kruskal-Wallis, encontram-se apresentados na tabela 21.

Tabela 21 – Comparação da Variável Habilitações Académicas do Encarregado de Educação no Desempenho na Prova de Vocabulário no Total Teste

	<i>M</i>	<i>DP</i>	χ^2	<i>Df</i>	<i>p</i>
Habilitações Académicas do Encarregado de Educação	87.06	12.928	6.523	6	.367

Tendo por base a tabela 21, resultante da elaboração da quinta hipótese (existem diferenças significativas no conhecimento de vocabulário em função das habilitações académicas dos pais/cuidadores), conclui-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre as habilitações literárias dos Encarregados de Educação no que diz respeito ao desempenho na Prova de Vocabulário, o que levou, por isso, à confirmação da Hipótese Nula.

Os resultados obtidos na prova de vocabulário ABWF relativamente à análise da Hipótese 6: comparação da variável condição (com ou sem perturbação da linguagem), através do Teste de Mann-Whitney, encontram-se apresentados na tabela 22.

Tabela 22 – Comparação da Variável Condição no Desempenho na Prova de Vocabulário no Total Teste

	M	DP	Z	P
Condição	87.06	12.928	-4.802	.000

Por fim, relativamente à sexta hipótese enunciada (existem diferenças significativas no conhecimento de vocabulário em função da condição [crianças com desenvolvimento típico/crianças com perturbações da linguagem]), constata-se que os resultados entre as crianças com ou sem perturbação da linguagem apresentam diferenças estatisticamente significativas ($p = .000$), o que levou à aceitação da presente hipótese. Neste âmbito, a análise das diferenças estatísticas verificadas mostra que os participantes com um desenvolvimento típico registam resultados mais elevados no nível de vocabulário comparativamente aos que apresentam uma perturbação da linguagem.

4.3. Análise das Qualidades Psicométricas da prova

4.3.1. Análise da Consistência Interna da prova

A fidelidade dos resultados numa prova disponibiliza-nos o grau de confiança que nos é permitido pelos dados obtidos. De acordo com Almeida e Freire (2008), entende-se por consistência interna o grau de uniformidade ou de coerência existente entre as respostas dos sujeitos a cada um dos itens que compõem a prova. Em termos de procedimento, este método requer apenas uma única aplicação da prova. Os coeficientes disponíveis para o seu cálculo pesquisar avaliar em que grau a variância geral dos resultados na prova se associa ao somatório da variância item a item.

A seleção do método de cálculo desta característica metrológica dos resultados, tem por base o facto de se tratar de uma análise assente na segurança ou uma análise assente na consistência. No presente estudo optamos pelo método da consistência interna dos itens. Esta é uma forma

de medida baseada na correlação entre diferentes itens no mesmo teste ou entre as mesmas subescalas num teste mais longo.

Com o intuito de se averiguar a consistência interna dos itens que constituem o teste de Linguagem ABWF, aplicou-se o *Alpha de Cronbach* que apresentou um valor de .919, como se pode conferir na tabela 23. De acordo com Field (2005), pode-se concluir que os itens do teste indicam uma consistência interna com bastante exatidão.

Tabela 23 – Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de Itens
,919	118

A tabela 24 apresenta a análise descritiva em termos de média e desvio padrão de cada item da prova de vocabulário em crianças com perturbação da linguagem. Os resultados demonstraram que os itens do teste apresentavam zero de variância.

Tabela 24 – Análise descritiva em termos de média e desvio padrão de crianças com perturbação da linguagem (n=23)

Item	Média	Desvio Padrão
Bota	,74	,449
Casaco	,65	,487
Vestido	,78	,422
Boné	,30	,470
Calças	1,00	,000
Pijama	,52	,511
Camisa	,43	,507
Ténis	,30	,470
Sapato	1,00	,000
Bolsa/Mala	,26	,449
Passáro	,83	,388
Coruja/Mocho	,22	,422
Gato	1,00	,000
Pintainho	,52	,511
Vaca	,87	,344
Cão	,96	,209
Pato	,87	,344
Galinha	,83	,388
Cavalo	1,00	,000
Porco	,91	,288
Galo	,43	,507
Urso	,65	,487
Elefante	,83	,388

Leão	,74	,449
Coelho	1,00	,000
Barco	1,00	,000
Navio	,09	,288
Carro de Polícia	,39	,499
Carro	1,00	,000
Helicóptero	,57	,507
Avião	,96	,209
Foguetão	,48	,511
Camião	,52	,511

Item	Média	Desvio Padrão
Bicicleta	,91	,288
Autocarro	,39	,499
Comboio	,91	,288
Queijo	,87	,344
Ovo	,96	,209
Carne	,43	,507
Salada	,09	,288
Sandes/Sanduiche	,22	,422
Sopa	,61	,499
Massa	,87	,344
Alface	,26	,449
Pipocas	,91	,288
Maça	1,00	,000
Banana	1,00	,000
Cenoura	,87	,344
Cebola	,48	,511
Ananás	,74	,449
Melancia	,61	,499
Cama	1,00	,000
Cadeira	1,00	,000
Cómoda	,17	,388
Ferro	,52	,511
Tábua de Passar	,30	,470
Candeeiro	,57	,507
Frigorífico	,83	,388
Sofá	,96	,209
Fogão	,70	,470
Mesa	,96	,209
Telefone	1,00	,000
Sanita	,91	,288
Lavatório	,00	,000
Chávena	,57	,507

Garfo	,96	,209
Copo	,96	,209
Faca	1,00	,000
Frigideira	,09	,288
Panela	,770	,470
Prato	1,00	,000
Colher	1,00	,000
Pente	,78	,422
Pasta Dos Dentes	,48	,511
Toalha	,74	,449
Cabeleireiro	,39	,499

Item	Média	Desvio Padrão
Dentista	,39	,499
Médico	,65	,487
Agricultor	,04	,209
Bombeiro	,74	,449
Carteiro	,30	,470
Enfermeira	,26	,449
Polícia	,91	,288
Professora	,91	,288
Palhaço	1,00	,000
Montanha	,26	,449
Igreja	,43	,507
Sala De Aula	,04	,209
Rua/Estrada	,70	,470
Prédio	,04	,209
Cidade	,22	,422
Estátua	,04	,209
Estádio	,09	,288
Loja	,35	,487
Jardim	,04	,209
Floresta	,17	,388
Rio	,35	,487
Preto	,96	,209
Azul	1,00	,000
Vermelho	,96	,209
Verde	1,00	,000
Amarelo	1,00	,000
Castanho	,96	,209
Quadrado	,61	,499
Círculo	,30	,470
Triângulo	,43	,507
Retângulo	,35	,487

Casa	1,00	,000
Tambor	,96	,209
Viola	,83	,388
Corda	,91	,288
Piano	,78	,422
Robô	,52	,511
Balancé	,04	,209
Patins	,83	,511
Escorrega	,83	,388
Baloço	,91	,288
Apito	,52	,511

A tabela 25 apresenta a análise descritiva em termos de média e desvio padrão de cada item da prova de vocabulário em crianças sem perturbação da linguagem.

Tabela 25 – Análise descritiva em termos de média e desvio padrão de crianças sem perturbação da linguagem (n=23)

Item	Média	Desvio Padrão
Bota	,86	,350
Casaco	,72	,453
Vestido	,86	,350
Boné	,28	,453
Calças	1,00	,000
Pijama	,82	,384
Camisa	,56	,501
Tênis	,63	,487
Sapato	,96	,186
Bolsa/Mala	,53	,504
Passáro	,93	,258
Coruja/Mocho	,60	,495
Gato	1,00	,000
Pintainho	,68	,469
Vaca	,93	,258
Cão	1,00	,000
Pato	,86	,350
Galinha	,96	,186
Cavalo	1,00	,000
Porco	,98	,132
Galo	,74	,444
Urso	,96	,186
Elefante	,96	,186
Leão	,88	,331
Coelho	1,00	,000
Barco	,96	,186

Navio	,21	,411
Carro de Polícia	,60	,495
Carro	1,00	,000
Helicóptero	,88	,331
Avião	,98	,132
Foguetão	,86	,350
Camião	,72	,453
Bicicleta	1,00	,000
Autocarro	,37	,487
Comboio	1,00	,000
Queijo	,98	,132

Item	Média	Desvio Padrão
Ovo	,98	,132
Carne	,53	,504
Salada	,46	,503
Sandes/Sanduíche	,51	,504
Sopa	,72	,453
Massa	,82	,384
Alface	,56	,501
Pipocas	,96	,186
Maça	1,00	,000
Banana	1,00	,000
Cenoura	1,00	,000
Cebola	,74	,444
Ananás	,91	,285
Melancia	,84	,368
Cama	1,00	,000
Cadeira	1,00	,000
Cómoda	,16	,368
Ferro	,47	,504
Tábua de Passar	,32	,469
Candeeiro	,70	,462
Frigorífico	,98	,132
Sofá	,95	,225
Fogão	,79	,411
Mesa	,98	,132
Telefone	,93	,258
Sanita	,86	,350
Lavatório	,19	,398
Chávena	,65	,481
Garfo	,91	,285
Copo	,98	,132
Faca	,96	,186

Frigideira	,14	,350
Panela	,88	,331
Prato	1,00	,000
Colher	,98	,132
Pente	,86	,350
Pasta Dos Dentes	,70	,462
Toalha	,84	,368
Cabeleireiro	,82	,384
Dentista	,60	,495
Médico	,82	,384
Agricultor	,23	,423
Bombeiro	,98	,132

Item	Média	Desvio Padrão
Carteiro	,74	,444
Enfermeira	,46	,503
Polícia	,96	,186
Professora	,96	,186
Palhaço	,98	,132
Montanha	,49	,504
Igreja	,51	,504
Sala De Aula	,19	,398
Rua/Estrada	,91	,285
Prédio	,37	,487
Cidade	,53	,504
Estátua	,61	,491
Estádio	,19	,398
Loja	,47	,504
Jardim	,40	,495
Floresta	,40	,495
Rio	,72	,453
Preto	1,00	,000
Azul	1,00	,000
Vermelho	,96	,186
Verde	,98	,132
Amarelo	1,00	,000
Castanho	,98	,132
Quadrado	,91	,285
Círculo	,81	,398
Triângulo	,95	,225
Retângulo	,82	,384
Casa	1,00	,000
Tambor	,96	,186
Viola	,91	,285

Corda	,95	,225
Piano	,98	,132
Robô	,86	,350
Balancé	,02	,132
Patins	,88	,331
Escorrega	,93	,258
Baloço	1,00	,000
Apito	,81	,398

Na tabela 26 analisam-se as relações entre cada item e o desempenho da prova de vocabulário – ABFW (Andrade, Befi - Lopes, Fernandes, & Wertzner, 2004). Deve evidenciar-se a correlação corrigida entre o item e a prova e o *Alpha de Cronbach* se o item for excluído. A correlação corrigida entre os itens e a prova obtém-se a partir do coeficiente de correlação R de Pearson de cada um dos itens com os restantes. De acordo com Morgan et al. (2004), se a correlação for moderadamente alta ou alta (>0.40) podemos assumir que o item está relacionado com a maioria dos itens, apresentando-se como sendo um componente forte da prova. Um valor de correlação baixo (<.3) ou negativo indica uma fraca correlação entre os itens devendo ser modificados ou mesmo eliminados da prova. No entanto, neste mesmo quadro podemos observar que a eliminação de cada um desses itens não influencia o valor de alpha, optando-se assim por os manter na prova.

Tabela 26 – Análise dos itens em função do total teste ABFW

Item	Média da prova se o item for eliminado	Variância da prova se o item for eliminado	Correlação corrigida entre o item e a prova	Alpha de Cronbach se o item for eliminado
Bota	86,24	166,335	,065	,919
Casaco	86,36	164,386	,213	,919
Vestido	86,23	163,999	,314	,918
Boné	86,78	163,518	,292	,918
Calças	86,06	167,123	,000	,919
Pijama	86,33	160,653	,559	,917
Camisa	86,54	163,442	,267	,919
Ténis	86,53	162,278	,359	,918
Sapato	86,09	167,397	-,074	,919
Bolsa/Mala	86,61	162,620	,333	,918
Passáro	86,16	166,745	,037	,919
Coruja/Mocho	86,58	160,197	,524	,917
Gato	86,06	167,123	,000	,919
Pintainho	86,43	162,678	,341	,918
Vaca	86,15	166,281	,104	,919
Cão	86,08	166,779	,115	,919
Pato	86,20	167,149	-,016	,920
Galinha	86,14	165,639	,207	,919
Cavalo	86,06	167,123	,000	,919
Porco	86,10	165,610	,300	,918
Galo	86,41	160,094	,560	,917
Urso	86,19	162,483	,534	,917
Elefante	86,14	165,082	,289	,918
Leão	86,23	165,215	,185	,919

Coelho	86,06	167,123	,000	,919
Barco	86,06	167,575	-,117	,919
Navio	86,89	164,025	,301	,918
Carro de Polícia	86,53	162,582	,335	,918
Carro	86,06	167,123	,000	,919
Helicóptero	86,28	163,797	,300	,918
Avião	86,09	166,410	,170	,919
Foguetão	86,31	162,445	,404	,918
Camião	86,40	163,939	,243	,919
Bicicleta	86,09	166,258	,207	,919
Autocarro	86,69	163,838	,244	,919
Comboio	86,09	165,650	,358	,918
Queijo	86,11	164,861	,393	,918
Ovo	86,09	166,283	,201	,919
Carne	86,56	163,768	,241	,919
Salada	86,71	161,094	,476	,917
Sandes/Sanduiche	86,64	161,778	,403	,918
Sopa	86,38	162,794	,345	,918
Massa	86,23	166,961	,002	,920
Alface	86,59	163,131	,291	,918
Pipocas	86,11	166,607	,082	,919
Maça	86,06	167,123	,000	,919
Banana	86,06	167,123	,000	,919
Item	Média da prova se o item for eliminado	Variância da prova se o item for eliminado	Correlação corrigida entre o item e a prova	Alpha de Cronbach se o item for eliminado
Cenoura	86,10	164,952	,435	,918
Cebola	86,40	161,965	,407	,918
Ananás	86,20	162,896	,464	,917
Melancia	86,29	164,334	,242	,919
Cama	86,06	167,123	,000	,919
Cadeira	86,06	167,123	,000	,919
Cómoda	86,90	166,952	,003	,920
Ferro	86,58	163,058	,297	,918
Tábua de Passar	86,75	163,658	,272	,918
Candeeiro	86,40	161,230	,469	,917
Frigorífico	86,13	165,174	,302	,918
Sofá	86,11	167,038	,006	,919
Fogão	86,30	163,757	,290	,918
Mesa	86,09	166,435	,163	,919
Telefone	86,11	168,43	-,238	,920
Sanita	86,19	166,433	,067	,919
Lavatório	86,93	163,665	,376	,918
Chávena	86,44	162,933	,318	,918
Garfo	86,14	165,361	,248	,919
Copo	86,09	167,144	-,011	,919
Faca	86,09	166,182	,226	,919
Frigideira	86,94	164,616	,281	,918
Panela	86,24	165,399	,160	,919
Prato	86,06	167,123	,000	,919
Colher	86,08	167,184	-,026	,919
Pente	86,23	163,139	,406	,918
Pasta Dos Dentes	86,43	161,589	,431	,917
Toalha	86,25	162,038	,493	,917
Cabeleireiro	86,36	162,285	,394	,918
Dentista	86,53	161,063	,456	,917
Médico	86,29	163,65	,307	,918
Agricultor	86,89	163,569	,348	,918
Bombeiro	86,15	164,484	,351	,918
Carteiro	86,45	161,314	,447	,917
Enfermeira	86,66	161,112	,461	,917
Polícia	86,11	166,405	,118	,919
Professora	86,11	166,683	,069	,919
Palhaço	86,08	167,007	,036	,919
Montanha	86,64	161,804	,401	,918
Igreja	86,58	160,551	,496	,917

Sala De Aula	86,91	163,549	,375	,918
Rua/Estrada	86,21	163,271	,296	,918
Prédio	86,79	163,486	,299	,918
Cidade	86,63	159,680	,570	,916
Estátua	86,61	160,569	,497	,917
Estádio	86,90	164,572	,253	,918
Loja	86,63	161,427	,429	,917
Jardim	86,76	161,804	,435	,917
Floresta	86,73	163,341	,292	,918
Rio	86,45	159,441	,601	,916
Preto	86,08	166,855	,088	,919
Azul	86,06	167,123	,000	,919
Vermelho	86,10	165,433	,336	,918
Verde	86,08	166,728	,132	,919
Amarelo	86,06	167,123	,000	,919
Castanho	86,09	165,828	,314	,918
Quadrado	86,24	163,753	,329	,918
Círculo	86,40	162,243	,384	,918
Triângulo	86,26	161,487	,535	,917
Retângulo	86,38	160,541	,538	,917
Casa	86,06	167,123	,000	,919
Tambor	86,10	166,370	,145	,919
Viola	86,18	164,703	,284	,918
Item	Média da prova se o item for eliminado	Variância da prova se o item for eliminado	Correlação corrigida entre o item e a prova	Alpha de Cronbach se o item for eliminado
Corda	86,13	166,263	,127	,919
Piano	86,14	163,918	,462	,918
Robô	86,30	162,415	,414	,918
Balancé	87,04	166,821	,068	,919
Patins	86,29	159,752	,677	,916
Escorrega	86,16	165,707	,170	,919
Baloço	86,09	166,764	,082	,919
Apito	86,34	162,885	,352	,918

Através dos resultados obtidos pode verificar-se que o *Alpha de Cronbach* apresentou um valor de .92. Os itens que constituem o instrumento são homogêneos, não se verificando a existência de nenhum item que, retirado, possa melhorar a consistência interna do teste.

CAPÍTULO V - DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

5.1 Discussão dos Resultados

Tendo em conta que existe uma escassez de instrumentos de avaliação formais, os quais dificultam a conclusão de um diagnóstico e, posteriormente, uma intervenção mais apropriada, o presente estudo exploratório pretendeu contribuir para a validação duma prova para o português europeu de um instrumento de avaliação, ABFW – Teste de Linguagem Infantil (Andrade, Befi - Lopes, Fernandes, & Wertzner, 2004). É uma prova muito rica nas provas e nos campos conceptuais.

No que diz respeito à questão de investigação que orientou a dissertação em curso (Qual o desempenho evidenciado ao nível do vocabulário por crianças residentes no Distrito do Porto, cujas idades estão compreendidas entre os 5 e os 7 anos com e sem perturbação da linguagem, utilizando a prova de vocabulário do Teste de Linguagem Infantil – ABFW, traduzido para o Português Europeu), conferiu-se que apenas os resultados das crianças sem perturbação da linguagem alcançaram o limiar de significância estatística ($p = .016$). Neste sentido, no que toca às crianças com 5 anos, confere-se a presença de diferenças no desempenho na Prova de Vocabulário com as crianças de 7 anos, sendo que os participantes mais velhos são os que exibem um campo lexical superior, indo de encontro de outros estudos já efetuados. De acordo com outros estudo efetuados, Bilber (2012) refere que o desempenho obtido no teste de linguagem – ABFW denota-se um aumento progressivo de vocabulário, isto é, faixa etária dos 5 anos apresentou uma média de desempenho superior à faixa etária dos 4 anos. O mesmo refere a autora Ferreira (2014), que existem diferenças no que diz respeito ao vocabulário em crianças de 5 e 6 anos, sendo que a faixa etária dos 6 anos apresentou um desempenho mais elevado do que as de 5 anos. Este aumento progressivo com a idade é fundamentado por investigações citadas por vários autores, tais como Befi-Lopes e colaboradores (2006) e Brancalioni et al. (2011).

Neste sentido, segundo Befi-Lopes e Gálea (2000, citados por Torres et al., 2002), o vocabulário de uma criança com cinco anos de idade é idêntico ao de um adulto em termos numéricos, sendo que o progresso do significado das palavras ocorre de acordo com o desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Nesta linha de pensamento, Vaughn e Bos (2009) realçam que o ingresso no contexto escolar e a realização das atividades de leitura, a própria aprendizagem e uma escuta ativa possibilitam um incremento expressivo do campo lexical.

5.1.1. O gênero influencia o conhecimento de vocabulário

No que concerne à primeira hipótese formulada (existem diferenças significativas no conhecimento de vocabulário em função do gênero), verificou-se que não há diferenças expressivas entre rapazes e raparigas nos resultados obtidos na Prova de Vocabulário, à semelhança dos resultados obtidos nas investigações de Bilber (2012) e Ferreira (2014).

Porém, na ótica de alguns autores (e.g., Barret et al., 1991, citados em Scherer et al., 2002), o vocabulário inicial das raparigas apresenta um padrão de crescimento ligeiramente mais rápido do que o dos rapazes.

5.1.2. A idade influencia o conhecimento de vocabulário

Relativamente à segunda hipótese enunciada (existem diferenças significativas no conhecimento de vocabulário em função da idade), concluiu-se que não estão presentes diferenças estatisticamente significativas no que toca ao desempenho na Prova de Vocabulário nas diversas faixas etárias contempladas na investigação. Neste seguimento, nos estudos de Bilber (2012) e Ferreira (2014) verifica-se um incremento evolutivo e proporcional à idade no que toca ao desempenho alcançado com a aplicação da mesma Prova.

Todavia, de acordo com Owens (2001, citado por Hallahan et al., 2005), o período mais intenso no que ao desenvolvimento linguístico diz respeito decorre entre os 18 e os 42 meses. Aos 5 anos de idade, uma criança apresenta uma dimensão lexical que oscila entre as 2000 e as 2200 palavras, alcançando as 3000 aos 6 anos. Segundo Paul (2017), neste período existe percepção quanto aos algarismos, às contagens, ao som das letras e ao nome. Rigolet (2000), Storkel e Adlof (2009) acrescentam, ainda, que no campo semântico as crianças conseguem retirar as regularidades semânticas dos contextos linguísticos nas quais se encontram inseridas e que as mesmas exercem influência na aprendizagem de palavras numa perspetiva de um progresso qualitativo do vocabulário.

Klee (1992, citado em Scherer, Casarin, Zart, Ramos, & Assencio-Ferreira, 2002) e Miller e Klee (1997, citados em Scherer et al., 2002) aferem que, quer a quantidade de palavras diferentes produzidas, quer o número total de palavras utilizadas, parecem estar relacionadas com a idade da criança e, devido a isso, são consideradas medidas evolutivas. Neste seguimento, verifica-se que ambos os parâmetros referidos anteriormente incrementam com a idade, fenómeno designado de índice de facilidade linguística e que representa medidas como a maturidade motora da fala, a extensão de enunciados, entre outras (Klee, 1992, citado em Scherer et al., 2002).

Befi-Lopes e Cáceres (2010) constata também, numa investigação que compara as línguas inglesa e italiana, que a dimensão do vocabulário é a medida mais confiável como indicador do desenvolvimento da linguagem, o qual está intimamente associado com a idade cronológica. Deste modo, através da monitorização da aquisição do vocabulário, adquire-se uma compreensão da amplitude do conhecimento geral do indivíduo, que se constrói, numa estrutura lógica, pelas seleções efetuadas no decorrer do tempo (Damásio, 2010).

5.1.3. O contexto educacional influencia o conhecimento de vocabulário

No que diz respeito à terceira hipótese definida (existem diferenças significativas no conhecimento de vocabulário em função do contexto educacional, nomeadamente urbano, rural e semi-urbano), verificou-se que não existem diferenças estatísticas no nível de vocabulário entre as crianças provenientes de variados contextos educacionais

Neste sentido e segundo Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), no decorrer do desenvolvimento linguístico há fases consideradas essenciais ou críticas, através das quais o indivíduo consegue tirar um maior proveito das vivências linguísticas que o contexto onde se encontra inserido lhe faculta. Tendo por base a presente premissa, verifica-se que existe uma interdependência entre o meio onde a criança está e a herança genética no que toca à linguagem.

Rigolet (2000), Storkel e Adlof (2009) acrescem, ainda, que no campo semântico as crianças conseguem retirar as regularidades semânticas dos contextos linguísticos nas quais se encontram inseridas e que as mesmas exercem influência na aprendizagem de palavras numa perspectiva de um progresso qualitativo do vocabulário.

5.1.4. O nível de escolaridade influencia o conhecimento de vocabulário

Tendo em consideração a formulação da quarta hipótese (existem diferenças significativas no conhecimento de vocabulário em função do nível de escolaridade) e baseando-nos nos valores que foram obtidos, concluiu-se pela ausência de diferenças, sob o ponto de vista estatístico, entre os alunos que frequentam o Ensino Pré-escolar e os do 1.º Ciclo do Ensino Básico no que toca ao campo lexical adquirido.

Neste seguimento, Spear-Swerling (2006) indica o papel central que o vocabulário representa na compreensão da leitura, visto que se os alunos não reconhecerem o significado das palavras, apesar de as poderem conseguir descodificar, comprometerá a compreensão do texto.

Vaughn e Bos (2009) realçam, de igual forma, que o ingresso no contexto escolar e a realização das atividades de leitura, a própria aprendizagem e uma escuta ativa possibilitam um incremento expressivo do campo lexical.

Santos (2002) salienta, ainda, que o vocabulário de uma criança incrementa exponencialmente nos primeiros anos escolares, tendo em consideração a exposição a diversos conteúdos disciplinares, o que potencia o desenvolvimento, quer da compreensão, quer da produção da linguagem figurativa (e.g., metáforas, rimas). Deste modo, o léxico adota significados mais sólidos, possibilitando a comparação de palavras entre si e a percepção dos vários sentidos que uma palavra pode assumir (Menyuk, 1986, citado por Santos, 2002).

5.1.5. As habilitações académicas dos pais/cuidadores influenciam o conhecimento de vocabulário

Tendo por base a elaboração da quinta hipótese (existem diferenças significativas no conhecimento de vocabulário em função das habilitações académicas dos pais/cuidadores), concluiu-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre as habilitações académicas dos Encarregados de Educação no que diz respeito ao desempenho na Prova de Vocabulário pelos seus educandos. Porém, Bilber (2012) refere que à medida que o nível de escolaridade dos pais aumenta, o desempenho do vocabulário dos filhos prospera de uma forma progressiva.

Deste modo, torna-se relevante a forma como o adulto fala para a criança, uma vez que entre os dois e os três anos existe um incremento exponencial do vocabulário, sendo importante facilitar a utilização de tempos verbais, advérbios, adjetivos e preposições (Rigolet, 2006). Neste âmbito, Hoff e Naigles (2002, citados em Brancalioni et al., 2009) aferem que a estimulação efetuada pela mãe à criança é relevante para a aquisição de novas palavras, constatando a presença de uma correlação positiva entre a produção verbal da criança e os estímulos de foro linguístico dos pais. Ainda neste seguimento, Brancalioni e seus colaboradores (2009) mencionam que as crianças aperfeiçoam o seu conhecimento lexical de acordo, quer com as suas vivências, quer através do contacto com o contexto, sobretudo na interação com os adultos que lhes são mais próximos. Assim, as habilitações literárias dos progenitores/cuidadores revelam-se importantes na análise do desempenho do vocabulário das crianças, uma vez que, o vocabulário é adquirido através do contato com pessoas que apresentem um amplo leque vocabular.

Tendo por base Benedictt (1979, citado por Torres et al., 2002), o *input* linguístico dos progenitores e a capacidade cognitiva da criança são dois fatores que potenciam o desenvolvimento da linguagem. Por outro lado, de acordo com Baird (2008) e Reed (2004), existem condições que interferem no desenvolvimento da linguagem, as quais podem ser constituídas como fatores de risco, designadamente um histórico familiar de perturbações da

linguagem e problemas da comunicação, perdas auditivas, lesão cerebral, instrução dos progenitores, atraso no crescimento, entre outros.

5.1.6. A condição das crianças influencia o conhecimento de vocabulário

Por fim, relativamente à sexta hipótese enunciada (existem diferenças significativas no conhecimento de vocabulário em função da condição [crianças com desenvolvimento típico/crianças com perturbações da linguagem]), constata-se que os resultados entre as crianças com ou sem perturbação da linguagem apresentam diferenças estatisticamente significativas ($p=.000$). No entanto, no campo conceptual de “meios de transporte”, verificou-se que as crianças com perturbação da linguagem evidenciam um ligeiro desempenho superior. Neste âmbito, a análise das diferenças estatísticas verificadas mostra que os participantes com um desenvolvimento típico registam resultados superiores no nível de vocabulário comparativamente aos que apresentam uma perturbação da linguagem, com exceção no campo conceptual de “meios de transporte”.

Assim, no que concerne à aquisição da linguagem, Bernstein e Tiegerman-Farber (2009) afirmam que, embora a maioria dos indivíduos a consiga de uma forma informal, aqueles que manifestam perturbações linguísticas exibem um conjunto de dificuldades na sua obtenção. Destaca-se, também, que as crianças com perturbações linguísticas não prosperam ao mesmo ritmo e têm problemas em seguir a sequência das capacidades de comunicação (Nash & Donaldson, 2005, citados em Silva, 2011).

Um conjunto de autores (e.g., Befi-Lopes et al., 2008; McCormick & Loeb, 1997; Paul, 2017) refere, ainda, que uma criança portadora de uma perturbação linguística manifesta problemas expressivos na aprendizagem da fala e/ou na perceção ou uso apropriado de qualquer aspeto da linguagem, tendo em consideração as expectativas, não somente ambientais, bem como normativas para indivíduos da mesma faixa etária.

É igualmente importante realçar que a aprendizagem tardia do primeiro vocabulário diz respeito, habitualmente, ao primeiro sinal de presença de PEL, sendo que uma análise do conhecimento lexical auxilia na distinção de crianças com a perturbação de crianças com um desenvolvimento normativo (Bishop, 1997).

No que concerne à dimensão referente ao conhecimento linguístico, crianças detentoras de perturbações da linguagem apresentam dificuldades em pelo menos um aspeto da morfologia, semântica, sintaxe, fonologia e pragmática, tendo em conta que as regras que se encontram na base do código linguístico ainda não foram assimiladas, o que irá deteriorar a produção da linguagem. Particularmente, as crianças que ainda não aprenderam as regras apropriadas da

morfologia e sintaxe poderão manifestar problemas no conhecimento da gramática, nos quais se incluem a expressão de afirmações cujo vocabulário está organizado incorretamente ou a eliminação de componentes gramaticais. Já os défices semânticos são, algumas vezes, confundidos com dificuldades conceituais, mas as noções e os correspondentes sentidos podem ser assimilados de forma adequada. Por fim, as crianças que não adquiriram as regras da linguagem e o meio onde decorrem as produções costumam apresentar problemas ao nível da pragmática (Reed, 2004).

Relativamente à investigação desenvolvida por Bilber (2012) e no que concerne às crianças portuguesas com 5 anos de idade, o desempenho em todos os campos conceituais foi superior ao dos participantes da corrente investigação.

Por outro lado, e comparativamente ao estudo de Ferreira (2014), na faixa etária dos 5 anos as crianças pertencentes à presente amostra alcançaram valores superiores nos campos conceituais vestuário, animais, alimentos, profissões, formas e cores, brinquedos e instrumentos, enquanto que as crianças com 6 anos apenas demonstraram um melhor desempenho nos campos conceituais animais e profissões.

5.2. Recomendações

A elaboração deste trabalho surgiu com o intuito de prestar um contributo no campo da avaliação do léxico, possibilitando que este instrumento de avaliação do vocabulário em crianças possa ser um instrumento validado para a população portuguesa. Como anteriormente descrito, Portugal apresenta uma carência significativa no que respeita a avaliação da linguagem, especificamente na área semântica – vocabulário. Assim, torna-se essencial que existam mais estudos nestas áreas e em diferentes faixas etárias, para uma melhor e eficaz intervenção.

No que respeita a este estudo exploratório podemos apurar que este não apresenta dados normativos para a população portuguesa. A amostra recolhida é pouco significativa, sendo condicionada a uma faixa etária restrita dos 5 anos aos 7 anos e 11 meses. O processo de amostragem não seguiu as características de aleatoriedade, sendo limitada ao distrito do Porto, logo, não tem representatividade nacional para que possa atribuir-se um cunho normativo e padronizado.

Ao longo deste trabalho e com a revisão da literatura fomos confrontados com várias curiosidades científicas e alguns novos objetivos que recomendamos.

Seria pertinente a aplicação deste teste a nível nacional, uma vez que, já foi aplicado em algumas zonas do país e em diferentes faixas etárias. Assim, seria possível a generalização dos resultados e a obtenção de dados normativos para a população portuguesa.

Recomenda-se a análise da fase etária [2,00 – 2,11], [3,00 – 3,11], [4,00 – 4,11] anos, a fim de investigar o desempenho do vocabulário em idades ainda mais precoces, no sentido de comparar os resultados, ao estudo presente e com outros estudos publicados, sendo possível encontrar, aqui, também, o aumento do vocabulário relacionado à idade.

As conclusões deste estudo indicam e sugerem a importância de aprofundar os conhecimentos científicos na área do desenvolvimento linguístico e comunicativo, em crianças com e sem perturbação da linguagem, no sentido de promover práticas eficazes ao nível da avaliação e da intervenção na componente semântica, especificamente no léxico.

Por fim, considera-se pertinente a replicação do estudo numa amostra de representatividade nacional e com potencialidade para assumir um carácter normativo e padronizado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, N. & Mattos, P. (2010). Memória. In L.F. Malloy-Diniz, D. Fuentes, P. Mattos, & N. Abreu (Eds.), *Avaliação Neuropsicológica* (pp. 76-85). São Paulo: Artmed Editora, S.A.
- Acosta, V., Moreno, A., Ramos, V., Quintana, A., & Espino, O. (2006). *Avaliação da linguagem: Teoria e prática do processo de avaliação do comportamento linguístico infantil*. São Paulo: Livraria Santos Editora.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2008). *Metodologias da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- American Psychological Association. (2013). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais* (5.^a ed.). Porto Alegre: Artmed.
- American Speech-Language-Hearing Association. (2016). *Language*. Consultado em 29 de março de 2016 através de <http://www.asha.org/docs/html/RP1982-00125.html>
- Andrade, C., Befi-Lopes, D., Fernandes, F., & Wertzner, H. (2004). *ABFW – Teste de linguagem infantil nas áreas de fonologia, vocabulário, fluência e pragmática*. São Paulo: Pro-Fono.
- Athayde, M.L., Carvalho, Q., & Mota, H.B. (2009). Vocabulário expressivo de crianças com diferentes níveis de gravidade de desvio fonológico. *Revista CEFAC*, 11 (2), 161-168.
- Baird, G. (2008). Assessment and investigation of children with developmental language Disorder. In. Norbury, C., Tomblin, J., & Bishop D. (Eds.). *Understanding developmental language disorders: From theory to practice*, 1-22. New York: Psychology Press.
- Befi-Lopes, D. M., Bento, A. C., & Perissinoto, J. (2008). Narração de histórias por crianças com distúrbio específico de linguagem. *Revista de Atualização Científica Pró-Fono*, 20 (2), 93-98.
- Befi-Lopes, D. M., & Cáceres, A. M. (2010). Análise da diversidade de verbos enunciados na fala espontânea de pré-escolares brasileiros. *Revista de Atualização Científica Pró-Fono*, 22 (1), 3-6.
- Befi-Lopes, D. M., Cáceres, A. M., & Araújo, K. (2007). Aquisição de verbos em pré-escolares falantes do português brasileiro. *Revista CEFAC*, 9 (4), 444-452.

- Befi-Lopes, D. M., Gândara, J. P., & Felisbino, F. S. (2006). Categorização semântica e aquisição lexical: desempenho de crianças com alteração do desenvolvimento da linguagem. *Revista CEFAC*, 8 (2), 155-161.
- Bernstein, D., & Tiegerman-Farber, E. (2009). *Language and communication disorders in children* (6ª ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Bilber, S. (2012). *Identificação precoce do desenvolvimento do vocabulário em crianças em idade pré-escolar: um estudo com o abwf – teste de linguagem*. Tese de Mestrado não Publicada, Universidade do Minho, Braga.
- Bishop, D. (1997). *Uncommon understanding: Development and disorders of language comprehension in children*. East Sussex, BN 3, 2 FA, UK: Psychology Press Limited.
- Bishop, D. (2014). Ten questions about terminology for children with unexplained language problems. *International Journal of Communication Disorders*, 49(4), 381–415. doi: 10.1111/1460-6984.12101.
- Bornstein, M., & Haynes, O. (1998). Vocabulary competence in early childhood: measurement, latent construct, and predictive validity. *Child development*, 69 (3), 654-671.
- Brançalioni, A.R., Marini, C., Cavalheiro, L.G., & Keske-Soares, M. (2009). Desempenho em prova de vocabulário de crianças com desvio fonológico e com desenvolvimento fonológico normal. *Revista CEFAC*, 13 (3), 428-436.
- Brassard, M., & Boehm, A. (2007). *Preschool assessment: principles and practices*. New York: Guilford Press.
- Brown III, F., Aylward, E., & Keogh, B. (1996). *Diagnosis and management of learning disabilities: an interdisciplinary / lifespan approach* (3ª ed.). San Diego: Singular Publishing Group.
- Brownell, R. (2000). *Receptive one-word picture vocabulary test*. Novato: Western Psychological.
- Brownell, R. (2000). *Expressive one-word picture vocabulary test*. Novato: Western Psychological.
- Buckley, B. (2003). *Children's communication skills: From birth to five years*. London: Routledge.

- Caldas, A. (2000). *A herança de Franz Joseph Gall: O cérebro ao serviço do comportamento humano*. Amadora: McGraw-Hill.
- Canongia, M.B. (2005). *Manual de terapia da palavra*. Rio de Janeiro: Revinter, Ltda.
- Casanova, J.P. (2002). *Manual de fonoaudiologia* (2ª ed.). São Paulo: Editora Artmed.
- Catania, A.C. (1998). *Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição* (4ª ed.). Porto Alegre: Artmed Editora.
- César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. In D. Rodrigues (Org.), *Perspetivas sobre a inclusão: da educação à sociedade* (pp. 118-149). Porto: Porto Editora.
- Chevrie-Muller, C., & Narbona, J. (2005). *A Linguagem da criança: aspetos normais e patológicos* (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Coady, J.A., Evans, J.L., & Kluender, K.R. (2008). The role of phonotactic frequency in sentence repetition by children with specific language impairments. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53, 1742-1756.
- Correia, L. (2003). O sistema educativo português e as necessidades educativas especiais ou quando inclusão quer dizer exclusão. In L.M. Correia (Org.), *Educação especial e inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp. 11-39). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2007). A igualdade de oportunidades e as necessidades educativas especiais. *Diversidades – nas teias da inclusão*, 5 (17), 4-11.
- Correia, L.M. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (2003). *Inclusão e necessidades educativas especiais*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (2008a). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com nee: considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (2008b). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores* (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (2010). *Documentos policopiados da unidade curricular de estratégias e técnicas específicas de avaliação e programação para alunos com dificuldades de aprendizagem específicas*. Manuscrito não publicado, Universidade do Minho, Braga.

- Costa, M.C., & Chiari, B.M. (2006). Verificação do desempenho de crianças deficientes auditivas oralizadas em teste de vocabulário. *Revista Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 18(2), 189-196.
- Crais, E.R., & Roberts, J.E. (2004). Assessing Communication Skills. In M. McLean, M. Wolery, & D.B. Bailey Jr. (Eds.), *Assessing Infants and Preschoolers with Special Needs* (pp. 345-411). Ohio: Pearson.
- Damásio, A. (2010). *O livro da consciência. A construção do cérebro consciente*. Maia: Círculo de Leitores.
- Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) (2016). *Necessidades especiais de educação*. Disponível em <http://www.dgeec.mec.pt/np4/224/>
- Dehane-Lambertz, G., Hertz-Pannier, L., Dubois, J., & Dehaene, S. (2008). How does early brain organization promote language acquisition in humans? *European Review*, 16(4), 399-411.
- Démonet, J., Thierry, G., & Cardebat, D. (2005). Renewal of the neurophysiology of language: Functional neuroimaging. *Physiol Rev*, 85, 49-95.
- Ferreira, S. (2014). *Análise dos processos de designação e substituição semântica em crianças de 5 e 6 anos de idade: Um estudo quantitativo em contextos inclusivos*. Tese de Mestrado não Publicada, Universidade do Minho, Braga.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage Publications.
- Fiori, N. (2006). *As neurociências cognitivas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Fonseca, V. (1995). *Introdução às dificuldades de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fortin, M. (2003). *O processo de investigação: da concepção à realização* (3ª ed.). (N. Salgueiro, Trans.). Loures: Lusociência.
- Franco, M., Gil, T., & Reis, M. (2003). *Domínio da comunicação, linguagem e fala. Perturbações específicas de linguagem em contexto escolar*. Ministério da Educação.
- Freitas, P., Rothe-Neves, R., Chagas, P., Amarante, C., Cardoso, T., & Haase, V. (2010). Atenção. In L.F. Malloy-Diniz, D. Fuentes, P. Mattos, & N. Abreu (Eds.), *Avaliação Neuropsicológica* (pp. 86-93). São Paulo: Artmed Editora, S.A.

- Giusti, E., & Befi-Lopes, D. (2008). Tradução e Adaptação Transcultural de Instrumentos Estrangeiros para o Português Brasileiro (PB). *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 20 (3), 207-210.
- Hage, S., & Pereira, M. (2006). Desempenho de crianças com desenvolvimento típico de linguagem em prova de vocabulário expressivo. *Revista CEFAC*, 8 (4), 419-28.
- Hallahan, D.P., Lloyd, J.W., Kauffman, J.M., Weiss, M.P., & Martinez, E.A. (2005). *Learning Disabilities: Foundations, Characteristics, and Effective Teaching* (3ª ed.). Boston: Pearson Education.
- Harris, J. (1990). *Early language development: Implications for clinical and educational practice*. London: Routledge.
- Hoff, E., & Shatz, M. (2007). *Blackwell handbook of language development*. Malden: Blackwell Publishing.
- Kan, P.F., & Windsor, J. (2010). Word learning in children with primary language impairment: a meta-analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53, 739-756.
- Karagiannis, T. (1988). *Attitudes towards integrating children with down's syndrome*. Montreal: McGill University.
- Kiernan, B., & Gray, S. (1998). Word learning in a supported-learning context by preschool children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41, 161-171.
- Law, J. (2001). *Identificação precoce dos distúrbios da linguagem na criança*. Rio de Janeiro: Editora Revinter.
- Levelt, W. (1999). Models of word production. *Trends in cognitive sciences*, 3 (6), 223-232.
- Love, R., & Webb, W. (2001). *Neurology for the speech-language pathologist* (4ª ed.). Woburn: Butterworth-Heinemann.
- Lund, N., & Duchan, J. (1993). *Assessing children's language in naturalistic contexts* (3ª ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Maess, B., Friederici, A., Damian, M., Meyer, A., & Levelt, W. (2002). Semantic category interference in overt picture naming: Sharpening Current Density Localization by PCA. *Journal of cognitive neuroscience*, 14 (3), 455-462.

- Malloy-Diniz, L., Fuentes, D., Mattos, P., & Abreu, N. (2009). *Avaliação neuropsicológica*. São Paulo: Artmed Editora.
- Mansur, L. (2010). Linguagem. In L. F. Malloy-Diniz et al. (Eds.), *Avaliação neuropsicológica* (67-75). Porto Alegre: Artmed.
- Marôco, J. (2010). *Análise estatística com o PASW Statistics*. Pero Pinheiro: ReportNumber.
- Martins, A.P. (2010). Documentos policopiados da unidade curricular de dificuldades de aprendizagem específicas. Manuscrito não publicado, Universidade do Minho, Braga.
- Mateus, M.H., Falé, I., & Freitas, M.J. (2005). *Fonética e fonologia do português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- McCormick, L. (2003). Introduction to Language Acquisition. In L. McCormick, D.F. Loeb, & R.L. Schiefelbusch (Eds.), *Supporting Children with Communication Difficulties in Inclusive Settings* (2^a ed.). Needham Heights, USA: Allyn & Bacon.
- McCormick, L., & Loeb, D.F. (1997). Characteristics of students with language and communication difficulties. In L. McCormick, D.F. Loeb, & R.L. Schiefelbusch (Eds.), *Supporting children with communication difficulties in inclusive settings*. Needham Heights, USA: Allyn & Bacon.
- McCormick, L., Loeb, D.F., & Schiefelbusch, R.L. (2003). *Supporting children with communication difficulties in inclusive settings: school-based language intervention* (2^a ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Mendes, A.P., Afonso, E., Lousada, M., & Andrade, F. (2009). *Teste fonético-fonológico: ALPE Manual* (2^a ed.). Aveiro: Designeed, Lda.
- Mota, H.B., Kaminshi, T.I., Nepomuceno, M.R., & Athayde, M.L. (2009). Alterações no vocabulário expressivo de crianças com desvio fonológico. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 14 (1), 41-47.
- Morgan, G., Leech, N., Gloeckner, G., & Barrett, K. (2004). *SPSS introductory statistics: Use and interpretation* (2^a ed.). New Jersey: Laerence Erlbaum Associates.
- Nash, M., & Donaldson, M.L. (2005). Word learning in children with vocabulary deficits. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48, 439-458.

- Nelson, H., Nygren, P., Walker, M., & Panoscha, R. (2006). Screening for speech and language delay in preschool children: Systematic evidence. *Pediatrics: Official journal of the American academy of pediatrics*, 117, 298-319.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development*. USA: Cambridge University Press.
- Nippold, M. (1998). *Later Language development - The School - age and adolescent years* (2^a ed.). Austin, Texas: PRO-ED, Inc.
- Nunnally, J.C., & Bernstein, I.H. (1995). [*Teoria Psicométrica*] (3^a ed.). (J. A. Arellano, Trans.). México: McGraw-Hill.
- Orey, I. (1993). Escola, família e deficiência. *Revista Integrar*, 20-23.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2009). *O Mundo da criança* (11^a ed.). Lisboa: McGraw-Hill.
- Paul, R. (2001). *Language disorders from infancy through adolescence* (2^a ed.). St. Louis, MO: Mosby.
- Paul, R. (2017). *Language disorders from infancy through adolescence* (5^a ed.). St. Louis, MO: Mosby.
- Peña-Casanova, J. (1997). *Manual de fonoaudiologia* (2^a ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Pestana, M.H., & Gageiro, J.N. (2008). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS* (5^a ed.). Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Reed, V. (2004). *An introduction to children with language disorders*. New York: Macmillan College Publishing Company.
- Rigolet, S. (2000). *Os três P. comunicação e linguagem para uma plena expressão* (5^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Rigolet, S. (2006). *Para uma aquisição precoce e otimizada da linguagem: linhas de orientação para crianças até aos 6 anos*. Porto: Porto Editora.
- Ruiz, J., & Ortega, J. (1995). *Manual de logopedia escolar: un enfoque práctico* (2^a ed.). Archidona: Ediciones Aljibe.
- Sancllemente, M. (1995). Revisión sobre los Procedimientos de Evaluación del Lenguaje: Historia y Actualidad de los Métodos de Evaluación. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 15 (2), 76-93.

- Santos, A.C. (2002). *Perturbações da linguagem: para a construção de um instrumento de avaliação*. Tese de Mestrado não publicada, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga.
- Santos, A. C. (2008). *Cognitive-linguistic processing markers for the identification of european portuguese-speaking school-age children with specific language impairment*, Dissertação de doutoramento não publicada, Universidade do Minho, Braga.
- Santos, A. (2010). *Apontamentos das aulas da unidade curricular de problemas específicos centrados na comunicação do aluno com DAE*. Manuscrito não publicado, Universidade do Minho, Braga.
- Scherer, S., Casarin, F., Zart, P., Ramos, A., & Assencio-Ferreira, V. (2002). Perfil evolutivo da relação type/token de crianças de 3, 4 e 5 anos de idade. *Revista CEFAC*, 4, 223-228.
- Shapiro, L.P. (2003). The neurology of syntax and semantics. *Encyclopedia of Cognitive Science*, 346-352.
- ShIPLEY, K., & McAfee, J. (2004). *Assessment in speech-language pathology: a resource manual* (3^a ed.). New York: Delmar Learning.
- Silva, C., & Peixoto, V. (2008). *Rastreio e prevalência das perturbações da comunicação num agrupamento de escolas*. Escola Ciências da Saúde da Universidade Fernando Pessoa. 5, 272-282. Disponível em: <http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/969/2/272-282.pdf>
- Silva, V. (2011). *Avaliação de vocabulário recetivo e expressivo em crianças com e sem perturbações da comunicação, dos 36 aos 71 meses*. Tese de Mestrado não publicada, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: 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*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Smit, A. (2004). *Articulation and phonology resource guide for school-age children and adults*. Iowa: Resource Guide.
- Spear-Swerling, L. (2006). *Vocabulary assessment and instruction*. Consultado a 13 de agosto de 2015 através de http://www.ldonline.org/spearswerling/Vocabulary_Assessment_and_Instruction?the_me=print

- Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (1993). [*Psicologia educacional*] (S. Bahla, A. Pinto, J. Moreira, & M. Rafael, Trans.). Amadora: McGraw-Hill.
- Storkel, H.L., & Adlof, S.M. (2009). The effect of semantic set size on word learning by preschool children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52, pp. 306-320.
- Thomas-Stonell, N., Washington, K., Oddson, B., Robertson, B., & Rosenbaum, P. (2013). Measuring communicative participation using the FOCUS: Focus on the Outcomes of Communication Under Six. *Child: Care, Health and Development*, 39 (4), 474-480. doi: 10.1111/cch.12049.
- Tomblin, J., Records, N., Buckwalter, P., Zhang, X., Smith, E., & O'Brien, M. (1997). Prevalence of specific language impairment in kindergarten children. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 40 (6), 1245-1260.
- Torres, M.L., Maia, H.A., Perissinoto, J., & Assencio-Ferreira, V.C. (2002). Descrição do léxico expressivo de crianças aos 5 anos de idade. *Revista CEFAC*, 5, 241-251.
- Vaughn, S., & Bos, C. (2009). *strategies for teaching students with learning and behavior problems* (7ª ed.). New Jersey: Pearson.
- Viana, F. (2004). *Teste de identificação de competências linguísticas – TICL*. Vila Nova de Gaia: Edipsico.
- Weismer, S.E., & Evans, J.L. (2002). The role of processing limitations in early identification of specific language impairment. *Topics in language disorders*, 22 (3), 15-29.
- Zorzi, J.L. (1993). *Aquisição da linguagem infantil - desenvolvimento, alterações e terapia*. São Paulo: Editora Pancast.

ANEXOS

Anexo 1 – Questionário sociodemográfico



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Departamento de Psicologia da Educação e Educação Especial

Código: _____

Nome: _____

Género: _____ Data de nascimento: _____

Morada: _____

Estabelecimento de ensino: _____

Ano de escolaridade: _____

Condição: _____

Habilitações Literárias dos pais:

<p>Mãe:</p> <p><input type="checkbox"/> EB1º ciclo</p> <p><input type="checkbox"/> EB1º ciclo</p> <p><input type="checkbox"/> EB2º ciclo</p> <p><input type="checkbox"/> EB3º ciclo</p> <p><input type="checkbox"/> Ensino secundário</p> <p><input type="checkbox"/> Ensino pós-secundário</p> <p><input type="checkbox"/> Bacharelato/ Licenciatura</p> <p><input type="checkbox"/> Curso pós-graduação/ Mestrado</p> <p><input type="checkbox"/> Doutoramento</p> <p><input type="checkbox"/></p>	<p>Pai:</p> <p><input type="checkbox"/> EB1º ciclo</p> <p><input type="checkbox"/> EB2º ciclo</p> <p><input type="checkbox"/> EB3º ciclo</p> <p><input type="checkbox"/> Ensino secundário</p> <p><input type="checkbox"/> Ensino pós-secundário</p> <p><input type="checkbox"/> Bacharelato/ Licenciatura</p> <p><input type="checkbox"/> Curso pós-graduação/ Mestrado</p> <p><input type="checkbox"/> Doutoramento</p>
--	---

Anexo 2 - Documento de pedido de autorização aos encarregados de educação das crianças
para participação no estudo



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Departamento de Psicologia da Educação e Educação Especial

Braga, 23 de novembro de 2015

No âmbito do mestrado em Educação Especial, especialização de Dificuldades de Aprendizagem Específicas, ministrado no Instituto de Educação da Universidade do Minho é-me requerida a realização de uma dissertação, centrada no estudo de crianças com e sem perturbações da linguagem, dos 5 aos 7 anos de idade, um estudo com o ABWF Teste de Linguagem. Neste sentido, venho solicitar a V. Ex.^a autorização para efetuar uma observação/avaliação junto do seu educando, a fim de realizar o estudo acima referido. Esta participação é anónima e os dados recolhidos serão utilizados apenas neste estudo.

Agradecia que preenchesse e devolvesse o cupão abaixo com a resposta quanto a este pedido. Caso queira obter informações adicionais sobre a colaboração neste estudo poderá contactar-me através do e-mail – s.filipagoncalves29@gmail.com, ou pessoalmente. Agradecendo desde já toda a cooperação e atenção dispensada.

Atenciosamente,

Filipa Gonçalves



Eu _____, encarregado(a) de
educação do aluno _____, autorizo não autorizo
 a realização do estudo de caso, tendo em conta que será sempre respeitada a
confidencialidade e o anonimato da informação.

Data ___ / ___ / ____

Assinatura do Encarregado de Educação:

Anexo 3 - Documento de pedido de autorização aos diretores dos agrupamentos selecionados
para o estudo



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Departamento de Psicologia da Educação e Educação Especial

Braga, 9 de novembro de 2015

Exmo(a). Diretor do Agrupamento de Escolas

No âmbito do mestrado em Educação Especial, especialização de Dificuldades de Aprendizagem Específicas, ministrado no Instituto de Estudos de Educação da Universidade do Minho, a aluna Sandra Filipa Ferreira Gonçalves está a desenvolver a sua dissertação centrada no estudo de crianças com e sem perturbações da linguagem, dos 5 aos 7 anos de idade, um estudo com o ABWF - Teste de Linguagem, sob orientação da Professora Doutora Anabela Cruz dos Santos.

Por este motivo, vem solicitar a V. Ex.^a autorização para a efetuação do referido estudo de caso no vosso agrupamento de escolas, nomeadamente nos diferentes jardins de infância e nas escolas do primeiro ciclo, turmas de 1º ano e 2º ano de escolaridade. Caso este pedido receba o parecer favorável de V. Ex.^a, será igualmente efetuado um pedido de anuência formal aos pais dos alunos a quem irá ser efetuado o referido estudo. Será igualmente solicitada a participação dos professores titulares de turma e educadores de infância. Esta participação é anónima e os dados recolhidos serão utilizados apenas neste estudo.

Aguardando de V. Ex.^a a melhor consideração sobre o assunto. Muito obrigada pela cooperação e atenção dispensadas.

Atenciosamente.

(assinatura)

Anexo 4 -- Documento de pedido de autorização aos diretores das escolas selecionadas para o estudo



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Instituto de Educação

Departamento de Psicologia da Educação e Educação Especial

Exmo (a). Sr (a). Coordenadora da Escola X

A aluna Sandra Filipa Ferreira Gonçalves do Curso de Mestrado em Educação Especial – Dificuldades de Aprendizagem Específicas da Universidade do Minho, pretende realizar no âmbito da Dissertação de Mestrado um estudo que tem como objetivo contribuir para a validação duma prova de um instrumento de avaliação: o ABFW – Teste de Linguagem Infantil em crianças entre os 5 e os 7 anos de idade, sob orientação da Professora Doutora Anabela Cruz dos Santos.

Solicitando desde já a autorização do Coordenador da Escola, nesse sentido peço a vossa colaboração na realização do referido estudo e asseguro o cumprimento de todos os procedimentos éticos e deontológicos, geralmente utilizados num trabalho desta índole e asseguro que os dados serão confidenciais e anónimos.

Com os melhores cumprimentos,

Braga, 9 de novembro de 2015

(Sandra Filipa Ferreira Gonçalves)

Anexo 5- Exemplo de 2 imagens referentes cada campo conceptual utilizado no estudo

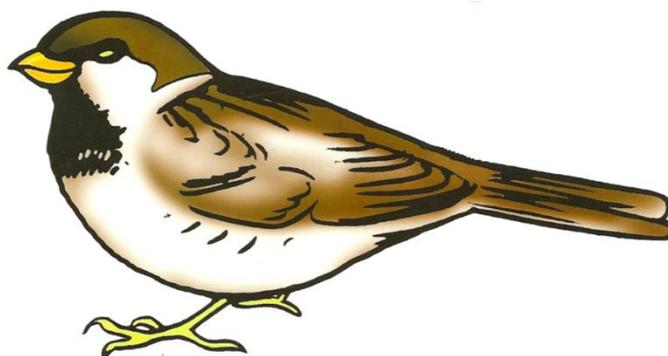


Universidade do Minho
Instituto de Educação

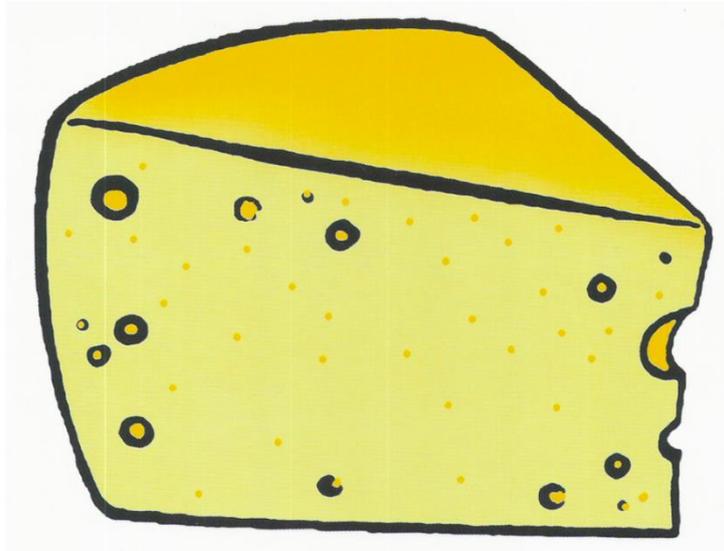
Instituto de Educação

Departamento de Psicologia da Educação e Educação Especial

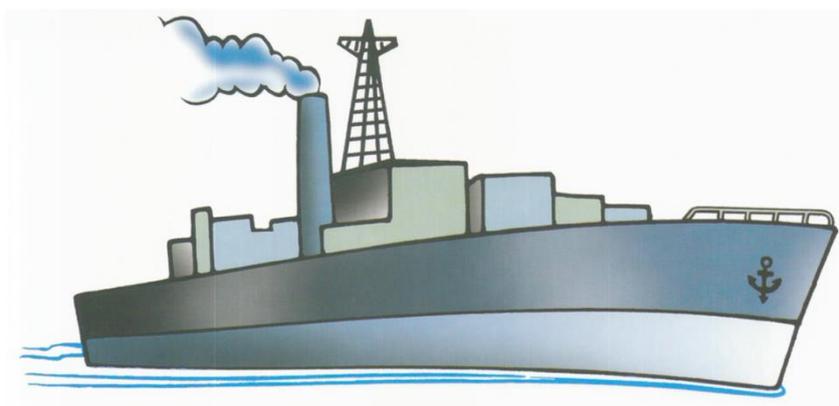
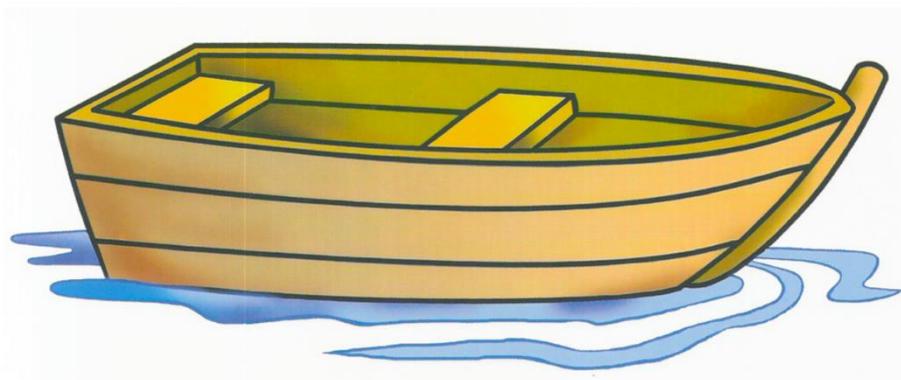
Vocabulário Animais



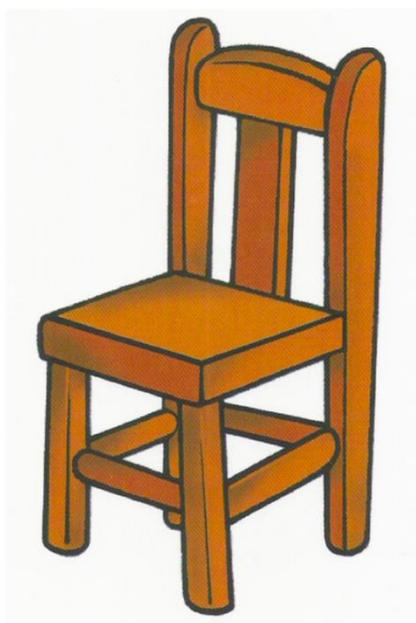
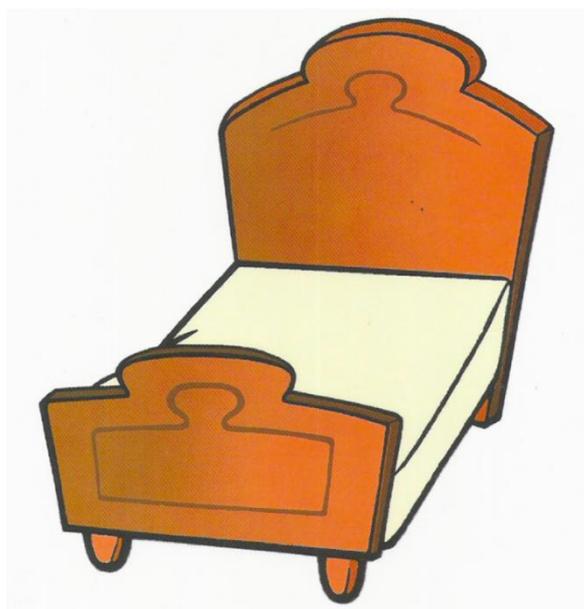
Vocabulário Alimentos



Vocabulário Meios de Transporte



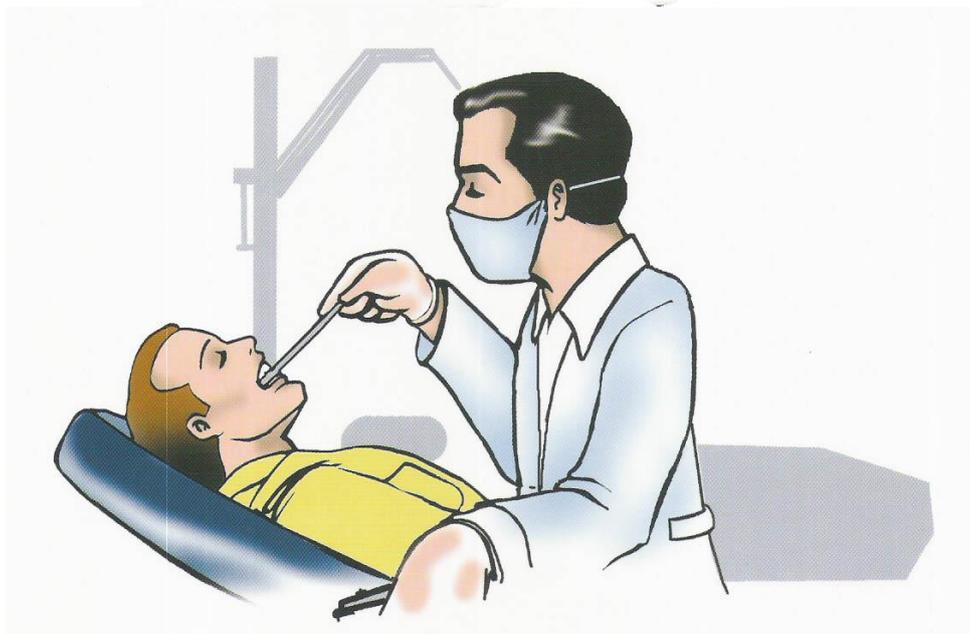
Vocabulário Móveis e Utensílios



Vocabulário Vestuário



Vocabulário Profissões



Vocabulário Locais



Vocabulário Formas e Cores



Vocabulário Brinquedos e Instrumentos Musicais

