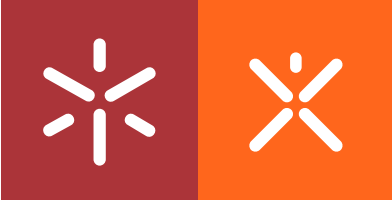




Sara Filipa Cardoso Osório

**Construção do Instrumento de Rastreio de  
Literacia Emergente Pré-Escolar e  
Ensino-Básico-SURDEZ – Versão Exploratória:  
Um estudo realizado numa Escola de  
Referência para a Educação Bilíngue na  
Região Norte**

**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação







**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Sara Filipa Cardoso Osório

**Construção do Instrumento de Rastreio de  
Literacia Emergente Pré-Escolar e  
Ensino-Básico-SURDEZ – Versão Exploratória:  
Um estudo realizado numa Escola de  
Referência para a Educação Bilíngue na  
Região Norte**

Dissertação de Mestrado  
Mestrado em Educação Especial  
Área de Especialização em Intervenção Precoce na Infância

Trabalho efetuado sob a orientação da  
**Professora Doutora Anabela Cruz dos Santos**

## **DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS**

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciado indicado, deverá contactar o autor, através do Repositório da Universidade do Minho.

### ***Licença concedida aos utilizadores deste trabalho***



**Atribuição-Não Comercial- Sem Derivações CC**

**BY-NC-ND**

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

## **AGRADECIMENTOS**

Quero agradecer-te mãe pelo incentivo, por rires comigo, por sofreres comigo, pelo teu amor incondicional e por me amares acima de todas as coisas ou feitos. A ti guardo um eterno carinho.

Quero agradecer-te António, pelo ânimo, pela força, pela tua presença e por me ajudares a remar nas águas mais turbulentas.

Obrigada à minha família pelos sorrisos, pela boa disposição e pelos momentos de descontração.

Ao meu irmão por estar sempre pronto para um sorriso, um abraço ou a sua calorosa presença. Ao meu papá e avó do coração, Augustinho e à Dna.Bárbara, por vibrarem com as minhas conquistas, pelo amor e carinho e por me ajudarem a crescer e a ser o que sou hoje. Pelas palavras de força e resiliência.

Quero agradecer também à professora Doutora Anabela Cruz-Santos pelo acompanhamento e boa disposição e por, graças a este trabalho de dissertação, me levar a conhecer uma outra realidade, cheia de vida, amor e esperança, que mudaram a minha perspetiva para sempre.

Agradecer também a todas as profissionais que me acompanharam neste processo, as educadoras, a terapeuta da fala e a Intérprete da LGP que colaboraram no estudo e que tão bem me acolheram no jardim de infância.

Por último deixar uma nota de agradecimento ao Professor João Paulo Saraiva Santos pela colaboração e disponibilidade para a realização deste estudo.

## **DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE**

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducentes à sua elaboração.

Mais declaro que tomei conhecimento e respeitei integral do Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

**Construção do Instrumento de Rastreio de Literacia Emergente Pré-Escolar e Ensino-Básico-SURDEZ - Versão Exploratória: Um estudo realizado numa Escola de Referência para a Educação Bilíngue na Região Norte**

**RESUMO**

O desenvolvimento de competências de linguagem e literacia deve o mais precoce possível, com abordagens que tenham em conta as características das crianças. No entanto, as crianças com perda auditiva enfrentam, frequentemente, dificuldades na compreensão da linguagem oral, no reconhecimento de sons, e na comunicação com o meio envolvente, o que restringe o desenvolvimento dessas competências. O presente estudo teve como finalidade aplicar o Rastreio de Literacia Emergente Pré-escolar – RaLEPE, aferido para português europeu, analisar os resultados da sua aplicação e proceder às adaptações necessárias, com base nas especificidades do bilinguismo que caracteriza o enquadramento educativo das crianças com surdez que frequentam o sistema público de ensino português. Esse processo recorreu a uma amostra constituída por nove crianças, que apresentavam diferentes graus de surdez, matriculadas num jardim de infância inserido num agrupamento de escolas de referência para a educação bilíngue localizado na região norte do país. A análise aos resultados permitiu constatar a dificuldade das crianças com surdez em revelarem competências em todos os domínios avaliados pela versão original do RaLEPE, sobretudo em questões relacionadas com a metalinguagem, o que motivou uma reflexão que culminou na manutenção de 12 itens, na adaptação de 19 itens e na criação de 34 novos itens, definidos com base numa análise às orientações que descrevem o processo de aquisição de competências linguísticas na primeira língua destas crianças, a Língua Gestual Portuguesa. Este processo resultou na criação de uma versão exploratória de um novo instrumento, o Rastreio de Literacia Emergente Pré-Escolar e Ensino Básico - SURDEZ – Versão exploratória (RaLEPEEB) que pretende garantir às crianças com surdez o acesso a um instrumento de rastreio que considere e respeite a culturalidade subjacente ao contexto linguístico a que pertencem e permita, ao longo do seu percurso educacional, que os profissionais de educação e de saúde possam implementar estratégias mais eficazes no âmbito da linguagem oral e literacia.

**Palavras-Chave:** Linguagem, Literacia Emergente, Pré-Escolar, Rastreio, Surdez.

**Development of the Preschool and Basic Education Early Literacy Screening Tool-  
Deafness - Exploratory Version: A study carried out in a reference school for Bilingual  
Education in Northern Portugal**

**ABSTRACT**

Language and literacy skills should be developed as early as possible, using approaches that take into account children's individual characteristics. However, children with hearing loss often have difficulties in understanding oral language, recognizing sounds and communicating with their environment, which limits the development of these skills. The aim of this study was to apply the Preschool Early Literacy Screening Tool - RaLEPE, normed for European Portuguese, to analyze the results of its application and to make the necessary adaptations based on the specificities of bilingualism that characterize the educational environment of children with deafness attending the Portuguese public school system. A sample of nine children with different degrees of deafness enrolled in a kindergarten in a reference bilingual education school in the north of the country was used for this process. The analysis of the results showed that children with deafness had difficulties in demonstrating competence in all the domains assessed by the original version of RaLEPE, especially in questions related to metalanguage.

This led to a reflection that resulted in the retention of 12 items, the adaptation of 19 items and the creation of 34 new items, defined on the basis of an analysis of the guidelines that describe the process of acquiring linguistic competences in the first language of these children, Portuguese Sign Language. This process resulted in the creation of an exploratory version of a new instrument, the Preschool and Basic Education Early Literacy Screening Tool- Deafness- Exploratory Version - (RaLEPEEB), which aims to guarantee children with deafness access to a screening instrument that takes into account and respects the underlying of the linguistic context to which they belong, allowing educational and health professionals to implement more effective oral language and literacy strategies throughout their educational process.

**Keywords:** Deafness, Early Literacy, Language, Preschool, Screening.

## ÍNDICE

|                                                                               |           |
|-------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS .....   | ii        |
| Agradecimentos.....                                                           | iii       |
| DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE .....                                               | iv        |
| Resumo.....                                                                   | v         |
| Abstract.....                                                                 | vi        |
| Índice .....                                                                  | vii       |
| Lista de Tabelas .....                                                        | x         |
| Lista de Abreviaturas .....                                                   | xii       |
| <b>CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO.....</b>                                           | <b>1</b>  |
| 1.1. Contextualização e Organização do estudo .....                           | 1         |
| 1.2. Finalidade do Estudo.....                                                | 3         |
| 1.3. Objetivos do estudo.....                                                 | 3         |
| 1.4. Relevância do estudo .....                                               | 4         |
| <b>CAPÍTULO II - REVISÃO DA LITERATURA .....</b>                              | <b>6</b>  |
| 2. Surdez .....                                                               | 6         |
| 2.1. A Surdez em Portugal.....                                                | 6         |
| 2.2. Conceito de Surdez .....                                                 | 8         |
| 2.3. Causas na surdez .....                                                   | 12        |
| 2.4. Conceito de Educação Bilingue.....                                       | 14        |
| 2.4.1. Educação Bilíngue no Pré-Escolar .....                                 | 16        |
| 2.4.2. O Desenvolvimento Linguístico das crianças surdas no pré-escolar ..... | 18        |
| 2.5. Literacia Emergente no pré-escolar.....                                  | 20        |
| 2.5.1. Conceito.....                                                          | 20        |
| 2.5.2. Os Preditores da leitura e da escrita na Literacia Emergente .....     | 23        |
| 2.5.3. As Bases da linguagem .....                                            | 24        |
| 2.6. Programas de Intervenção na Avaliação.....                               | 28        |
| 2.6.1. Rastreio de Literacia Emergente Pré-Escolar (RaLEPE) .....             | 32        |
| <b>CAPÍTULO III- METODOLOGIA .....</b>                                        | <b>35</b> |
| 3.1. Opção Metodológica.....                                                  | 35        |
| 3.2. Finalidade do estudo .....                                               | 35        |

|                                                                                                                                                               |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 3.3. Variáveis do Estudo .....                                                                                                                                | 36         |
| 3.4. Hipóteses do estudo.....                                                                                                                                 | 37         |
| 3.5. Amostra .....                                                                                                                                            | 38         |
| 3.6. Caracterização da Amostra.....                                                                                                                           | 38         |
| 3.7. Instrumento de Recolha de Dados .....                                                                                                                    | 60         |
| 3.7.1. Procedimentos de Adaptação do Instrumento de Rastreio de Literacia Emergente Pré-Escolar e Ensino Básico- SURDEZ- Versão Exploratória (RaLEPEEB) ..... | 61         |
| 3.8. Procedimento de Recolha de Dados .....                                                                                                                   | 66         |
| 3.9. Procedimento de tratamento e análise dos dados .....                                                                                                     | 67         |
| <b>CAPÍTULO IV - Apresentação e Análise dos Resultados.....</b>                                                                                               | <b>68</b>  |
| 4.1. Análise Descritiva .....                                                                                                                                 | 68         |
| 4.2. Análise Inferencial.....                                                                                                                                 | 72         |
| <b>CAPÍTULO V- DISCUSSÃO E CONCLUSÕES.....</b>                                                                                                                | <b>78</b>  |
| 5.1. Discussão dos resultados .....                                                                                                                           | 78         |
| 5.2. Conclusões .....                                                                                                                                         | 83         |
| 5.3. Recomendações .....                                                                                                                                      | 87         |
| 5.4. Limitações do Estudo .....                                                                                                                               | 87         |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>                                                                                                                        | <b>89</b>  |
| <b>ANEXOS.....</b>                                                                                                                                            | <b>103</b> |
| Anexo A- Pedido de autorização à/ao Presidente do Conselho Pedagógico .....                                                                                   | 104        |
| Anexo B- RaLEPE (Sapage & Cruz-Santos, 2023) .....                                                                                                            | 106        |
| Anexo C- RaLEPEEB (Santos, Cardoso, Sapage, & Cruz-Santos, 2024) .....                                                                                        | 113        |

## Lista de Quadros

|                                                                                                                                                                 |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Quadro 1 <i>Relação entre os Tipos de Hipoacusia e as suas Fases</i> (Monreal, Rosa, & Hernández, 1999).<br>.....                                               | 9  |
| Quadro 2 <i>Representação dos Tipos de Grau de Perda Auditiva e os Limiares Representativos</i> (Baptista, 2012).....                                           | 9  |
| Quadro 3 <i>Relação entre o Grau de Perda Auditiva e as respectivas Capacidades Áudio-Orais e as Respetivas Necessidades Específicas</i> (Baptista, 2012). .... | 10 |
| Quadro 4 <i>Relação entre o Grau da Perda Auditiva e as Necessidades Especiais Correspondentes</i> (Baptista, 2012). ....                                       | 11 |
| Quadro 5 <i>Causas para Surdez Congénita</i> (Pires, 2020). ....                                                                                                | 12 |
| Quadro 6 <i>Causas da Surdez Adquirida</i> (Paço et al., 2010). ....                                                                                            | 13 |
| Quadro 7 <i>Análise dos itens que constituem o RaLEPEEB-Surdez -Versão Exploratória</i> (Santos, Cardoso, Sapage, & Cruz-Santos, 2024).....                     | 69 |

## LISTA DE TABELAS

|                                                                                                      |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabela 1 <i>Caracterização das Variáveis</i> .....                                                   | 36 |
| Tabela 2 <i>Distribuição da Amostra de acordo com o Género</i> .....                                 | 41 |
| Tabela 3 <i>Distribuição da Amostra de acordo com a Idade em Meses</i> .....                         | 42 |
| Tabela 4 <i>Distribuição da Amostra de acordo com a Idade em Anos</i> .....                          | 42 |
| Tabela 5 <i>Distribuição da Amostra de acordo com o Distrito de Residência</i> .....                 | 43 |
| Tabela 6 <i>Distribuição da Amostra de acordo com o Concelho onde Residem os Participantes</i> ..... | 43 |
| Tabela 7 <i>Distribuição da Amostra do Apoio de Terapia da Fala</i> .....                            | 44 |
| Tabela 8 <i>Distribuição da Amostra do Apoio de Terapia Ocupacional</i> .....                        | 44 |
| Tabela 9 <i>Distribuição da Amostra do Apoio de Educação Especial</i> .....                          | 45 |
| Tabela 10 <i>Distribuição da Amostra do Apoio de Fisioterapia</i> .....                              | 45 |
| Tabela 11 <i>Distribuição da Amostra de Apoio das Equipas Locais de Intervenção</i> .....            | 46 |
| Tabela 12 <i>Distribuição da Amostra de Apoio à Reabilitação Auditiva Individualizada</i> .....      | 46 |
| Tabela 13 <i>Distribuição da Amostra de Apoio de Pediatria do Desenvolvimento</i> .....              | 47 |
| Tabela 14 <i>Distribuição da Amostra de Apoio da CPCJ</i> .....                                      | 47 |
| Tabela 15 <i>Distribuição da Amostra de Apoio de Psicologia</i> .....                                | 48 |
| Tabela 16 <i>Distribuição da Amostra de apoio de Neuropediatria</i> .....                            | 48 |
| Tabela 17 <i>Distribuição da Amostra sobre Problemas de Comunicação</i> .....                        | 49 |
| Tabela 18 <i>Distribuição da Amostra sobre Problemas de Linguagem</i> .....                          | 49 |
| Tabela 19 <i>Distribuição da Amostra sobre Problemas da Fala</i> .....                               | 50 |
| Tabela 20 <i>Distribuição da Amostra sobre Problemas Motores</i> .....                               | 50 |
| Tabela 21 <i>Distribuição da Amostra sobre Problemas Cognitivos</i> .....                            | 51 |
| Tabela 22 <i>Distribuição da Amostra quanto aos Problemas de Visão</i> .....                         | 51 |
| Tabela 23 <i>Distribuição da Amostra quanto à Surdez Profunda Bilateral</i> .....                    | 52 |
| Tabela 24 <i>Distribuição da Amostra quanto à Surdez Neurosensorial Bilateral</i> .....              | 52 |
| Tabela 25 <i>Distribuição da Amostra quanto à Surdez Neurosensorial Moderada Bilateral</i> .....     | 53 |
| Tabela 26 <i>Distribuição da Amostra quanto à Surdez Congénita Bilateral</i> .....                   | 53 |
| Tabela 27 <i>Distribuição da Amostra quanto à Surdez Neurosensorial Profunda Bilateral</i> .....     | 54 |
| Tabela 28 <i>Distribuição da Amostra quanto à Surdez Congénita Severo-Profunda Bilateral</i> .....   | 54 |
| Tabela 29 <i>Distribuição da Amostra quanto ao Atraso Global Desenvolvimento</i> .....               | 55 |
| Tabela 30 <i>Distribuição da Amostra quanto ao Atraso de Desenvolvimento Psicomotor</i> .....        | 55 |

|                                                                                                                                                                 |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabela 31 <i>Distribuição da Amostra quanto ao Problema Défice de Atenção</i> .....                                                                             | 56 |
| Tabela 32 <i>Distribuição da Amostra quanto ao Encarregado de Educação</i> .....                                                                                | 56 |
| Tabela 33 <i>Distribuição da Amostra quanto ao Dispositivo Auditivo</i> .....                                                                                   | 57 |
| Tabela 34 <i>Distribuição da Amostra quanto à Ordem de Nascimento</i> .....                                                                                     | 57 |
| Tabela 35 <i>Distribuição da Amostra quanto à Primeira Língua dos Participantes</i> .....                                                                       | 58 |
| Tabela 36 <i>Distribuição da Amostra relativamente à Primeira Língua dos Encarregados de Educação</i> .                                                         | 58 |
| Tabela 37 <i>Distribuição da Amostra quanto às Habilitações Académicas Encarregados de Educação</i> ..                                                          | 59 |
| Tabela 38 <i>Distribuição da Amostra relativamente à Profissão dos Encarregados de Educação</i> .....                                                           | 59 |
| Tabela 39 <i>Medidas de tendência central dos compósitos para cada dimensão do RaLEPE</i> .....                                                                 | 72 |
| Tabela 40 <i>Teste de Normalidade à Distribuição dos Dados por Subdomínio e Resultado Final</i> .....                                                           | 73 |
| Tabela 41 <i>Teste de Correlação de Spearman para as Variáveis sem Distribuição Normal</i> .....                                                                | 73 |
| Tabela 42 <i>Teste de Correlação de Pearson para as Variáveis com Distribuição Normal</i> .....                                                                 | 74 |
| Tabela 43 <i>Diferenças na Compreensão e na Produção Oral em Função do Apoio em Reabilitação Auditiva</i> .....                                                 | 74 |
| Tabela 44 <i>Diferenças no Conhecimento das Letras, no Manuseio de Livros e na Literacia emergente Global em Função do Apoio em Reabilitação Auditiva</i> ..... | 75 |
| Tabela 45 <i>Diferenças na Compreensão e na Produção em Função do Género</i> .....                                                                              | 75 |
| Tabela 46 <i>Diferenças na Compreensão e na Produção Oral em Função do Tipo de Dispositivo Utilizado</i> .....                                                  | 76 |
| Tabela 47 <i>Diferenças no Conhecimento das Letras, no Manuseio de Livros e na Literacia Emergente Global em Função do Tipo de Dispositivo Utilizado</i> .....  | 77 |

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

LP- Língua Portuguesa

LGP- Língua Gestual Portuguesa

ELI- Equipa Local de Intervenção

AGD- Atraso Global de Desenvolvimento

RaLEPE- Rastreio Literacia Emergente Pré-Escolar

EREBAS- Escolas de Referência Ensino Bilingue para a Surdez

RaLEPEEB- Rastreio de Literacia Emergente Pré-Escolar e Ensino Básico

## **CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO**

O capítulo da introdução está dividido em quatro subcapítulos que resumem o propósito para o surgimento do mesmo, envolvendo-se no contexto e enquadramento, a sua finalidade, os objetivos pretendidos e ainda a relevância deste estudo.

### **1.1. Contextualização e Organização do estudo**

O Decreto-Lei nº54/2018 apresenta um conjunto de recursos e estratégias que visam a inclusão das crianças surdas em idade pré-escolar. Relativamente aos recursos disponíveis, dispõem-se as escolas de referência para a educação bilingue, os centros de recursos para a inclusão, os centros de apoio à aprendizagem e os docentes de educação especial (Direção-Geral da Educação,2018).

As escolas de referência resultam, para a educação bilingue, de uma resposta educativa especializada com a implementação do modelo bilingue que permite o acesso ao currículo nacional a alunos surdos e procura: desenvolver a língua gestual portuguesa (LGP) como primeira língua; desenvolver a língua portuguesa escrita como segunda língua; a criação de espaços de reflexão e formação inclusiva na área de LGP, objetivando o trabalho colaborativo entre os profissionais, família e comunidade educativa; a integração de docentes com formação especializada em educação especial na área da surdez, docentes de LGP, intérpretes e terapeutas da fala; disponibilização de equipamentos e materiais específicos que garantem o acesso à informação e ao currículo como os materiais de suporte visual à aprendizagem.

Foi com o Decreto-Lei nº3/2008 que veio a criação de Escolas de Referência para o Ensino Bilingue para alunos surdos e que o atual Decreto-Lei 54/2018 dá continuidade.

A existência destes espaços, recursos, educadores e acompanhamento da criança em casa são determinantes para que principalmente crianças com deficiência auditiva tenham acesso a um percurso de educação adequado. Mais do que isso, uma educação inclusiva que se molde e se adapte tendo em consideração as especificidades e necessidades da criança surda, com recursos adequados, educadores com especialização em surdez para permitir que estas crianças desenvolvam as suas competências cognitivas da melhor forma possível.

Adicionalmente a utilização de instrumentos de rastreio e avaliação são também recursos muito importantes na medida em que estes se focam no rastreio, apoio e prevenção de possíveis crianças em risco, seja ele sobre circunstâncias individuais, sociais, económicas ou familiares.

Podemos assim concluir que o futuro de qualquer criança depende do acesso e qualidade da sua educação, recursos e capacitação dos encarregados de educação. Quando abordamos a educação das crianças surdas, sabemos que a comunicação é um dos principais pilares na educação, nesta perspetiva, as crianças surdas já têm o normal desenvolvimento comprometido, estando assim mais vulneráveis e dependentes de alternativas. Nesta medida, pode ser determinante o acompanhamento precoce da criança e da família, para que não se percam os anos de plasticidade cerebral e se comece a aprender e comunicar em língua gestual o quanto antes para depois, melhor conseguir corresponder às exigências que surgem naturalmente com o crescimento e desenvolvimento da criança e claro, ao longo da vida.

Foram encontrados alguns estudos sobre esta temática, que pretendem conhecer as capacidades das crianças em idades precoces no sentido de identificar as suas necessidades a fim de desenvolver dinâmicas que se debruçam sobre elas e assim conhecer quais são competências possíveis atingíveis na literacia emergente em idade de pré-escolar, trazendo um contributo que se aproxime de melhorar as respostas relativamente às necessidades das mesmas, como por exemplo o RaLEPE (Sapage & Cruz-Santos, 2023). É um instrumento de rastreio que vai servir de objeto de estudo para esta investigação. Apresenta um carácter preditivo relativamente a competências de linguagem e literacia emergente Pré-Escolar e demonstra trazer um contributo significativo para a população portuguesa no caminho da educação inclusiva em Portugal, principalmente se este for aliado a um programa de intervenção numa abordagem inclusiva.

No âmbito do Projeto de dissertação no Mestrado Integrado em Educação Especial e Intervenção Precoce na Infância, este projeto de investigação está distribuído em 5 capítulos. O primeiro capítulo faz uma contextualização do estudo, explorando os respetivos objetivos, finalidade e sua importância e impacto social no contexto de Rastreio Literacia Emergente no Pré-escolar a crianças surdas em Portugal.

O segundo capítulo apresenta a revisão de literatura, conceptualizando a surdez, nomeadamente os tipos e graus da surdez, o percurso da surdez em Portugal, a sua dicotomia atual, as respetivas causas, o desenvolvimento da Educação Bilíngue, o caminho que teve que percorrer para que as crianças com surdez tivessem acesso a ambas línguas e o desenvolvimento linguístico das mesmas nesta fase de vida. Explora também a literacia emergente e os preditores respetivos à leitura e escrita no pré-escolar, exploram-se as bases da linguagem e os Programas de Intervenção na Avaliação. Por fim apresenta o Instrumento de Rastreio Literacia Emergente Pré-Escolar (RaLEPE) que vai ser utilizado

neste estudo como objeto de adaptação para crianças surdas do Pré-Escolar. O terceiro capítulo é alusivo à metodologia utilizada para desenvolver este estudo, apresenta a descrição e fundamentação metodológica, tipo e finalidade do estudo, variáveis e hipóteses. Ainda a caracterização da amostra, instrumentos utilizados e procedimentos para recolha e análise de dados. O quarto capítulo são apresentados os dados segundo uma análise descritiva e apresentação dos resultados.

O quinto e último capítulo apresenta a discussão e conclusão dos resultados obtidos no estudo juntamente com um conjunto de recomendações para futuras investigações nesta área de estudo e as respetivas limitações da presente investigação em particular.

## **1.2. Finalidade do Estudo**

A presente investigação tem como finalidade aplicar e analisar o instrumento RaLEPE de Sapage & Cruz-Santos (2023) num grupo de crianças de idade pré-escolar com surdez que frequentam uma escola de referência para a educação bilíngue localizado na região norte do país, e construir o instrumento de Rastreio Literacia Emergente Pré-Escolar e Ensino-Básico- SURDEZ (RaLEPEEB) numa versão exploratória.

## **1.3. Objetivos do estudo**

Os principais objetivos deste estudo são:

1. Aplicar o Instrumento Rastreio de Literacia Emergente Pré-Escolar (RaLEPE) (Sapage & Cruz-Santos, 2023) para recolher informação acerca das competências da linguagem e literacia emergente num grupo de crianças com surdez;
2. Analisar os resultados da aplicação do Instrumento Rastreio de Literacia Emergente Pré-Escolar (RaLEPE) (Sapage & Cruz-Santos, 2023) num grupo de crianças com surdez;
3. Construir a primeira versão exploratória do Instrumento Rastreio Literacia Emergente Pré-Escolar e Ensino Básico -Surdez (RaLEPEEB).

#### **1.4. Relevância do estudo**

A inserção das crianças no jardim de infância é a primeira transição da criança, do meio familiar para o meio social. É onde se estabelece o primeiro contacto com a sua geração, com a sua cultura e com a ética social, sendo o auge da exploração e da criatividade, marcada pelo brincar.

Como afirma Benedita et al. (2011), o brincar faz parte do desenvolvimento e do processo para o conhecimento do mundo. É pelo toque, pela exploração que se dão as nossas primeiras vivências”. A necessidade de brincar não altera numa criança surda, pois necessita do mesmo ou até mais envolvimento, pela sua rede interna e externa, ou seja, pela família, profissionais e redes de apoio, respetivamente.

O jardim de infância é um dos ambientes que proporciona oportunidades para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, nomeadamente as da linguagem e literacia emergente. No entanto, existem crianças que, desde cedo apresentam dificuldades na aquisição destas competências. A problemática incide quando não existe uma resposta atempada, podendo estas dificuldades iniciais atrasarem ou limitarem o acesso da criança à aprendizagem.

Desta forma, McGee e Richgels (2014) afirmam que um elevado número de crianças está em risco de insucesso ainda antes de iniciarem o ensino escolar obrigatório, nomeadamente nas aprendizagens de leitura e escrita pelas dificuldades na aquisição e desenvolvimento de competências associadas à literacia emergente. Assim, podemos compreender que este fator se complexifica quando alteramos o contexto de uma criança ouvinte para uma criança com surdez.

Segundo Moll, Snowling, Gobel e Hulme (2015), a linguagem oral e a literacia emergente em idades precoces, juntamente com outras competências executivas, vão ter influência nas competências associadas com a escrita, leitura e matemática, e consequentemente no desempenho académico, pelo que estes são preditores do sucesso escolar. Estas competências são a base para a aprendizagem que sustentam a gradual complexidade do percurso escolar. Uma criança que apresente dificuldades na literacia emergente em idade pré-escolar e não receber uma resposta atempada a criança pode estar em risco de que estas mesmas dificuldades dificultem a sua transição para o primeiro ciclo, podendo ter um impacto desfavorável no seu bem-estar e de inclusão social.

Apesar dos autores se estarem a referir a crianças de desenvolvimento típico, compreende-se que estas dificuldades podem surgir mais ainda numa criança surda pela dificuldade na compreensão e produção oral e compreende-se que tendo uma débil base na linguagem a criança poderá ter que

enfrentar dificuldades nas diversas áreas da aprendizagem, na medida em que a compreensão está inerente a qualquer disciplina e entende-se que este é um fator preliminar para a aprendizagem (Gilliam et al., 2021; Piasta, & Wagner, 2010). Assim considera-se importante apostar em instrumentos de rastreio em literacia emergente idades pré-escolar para crianças surdas como uma aposta preventiva e permitir que os profissionais tenham acesso a instrumentos que contribuam para o acesso a um processo académico e social positivo para as crianças surdas.

Os profissionais inseridos nas escolas de referência para o ensino bilingue no pré-escolar não têm acesso a instrumentos de avaliação e rastreio que facilitem este processo de despiste, rastrear onde é que a criança apresenta dificuldades que a possam no futuro dificultar a continuidade da aprendizagem e o desenvolvimento das suas competências linguísticas

A possível resposta para enfrentar esta situação será uma atenção adequada por parte das entidades de apoio da criança, pais e educadores, na realização de ações e atividades adequadas ao problema como resposta antecipatória àquilo que seria uma continuidade de dificuldades, através de instrumentos de rastreio e avaliação relativos à literacia emergente, objetivando assim uma atenuação e/ou redução das dificuldades analisadas.

Por seguinte, revela-se a importância deste estudo, pelo seu intuito inovador de adaptar um instrumento de avaliação e Rastreio Literacia Emergente Pré-Escolar (Sapage & Cruz-Santos, 2023), e criar um instrumento de rastreio e avaliação no âmbito da literacia emergente pré-escolar para crianças com surdez, visando a sua inclusão social e o direito a respostas quanto às suas necessidades, procurando atenuar e/ou reduzir dificuldades futuras, aumentando as possibilidades de sucesso no percurso académico e social destas crianças e facilitar ainda a transição para o ensino básico.

Por fim, pode-se concluir que este estudo corrobora com os objetivos determinados pelo Decreto-Lei nº54/2018, na medida em que contribui para os seus esforços no alcance de educação inclusiva na tentativa de corresponder às expectativas e necessidades das crianças com necessidades, abrindo caminho para a equidade, inclusão e coesão social (Direção Geral da Educação, 2020).

## **CAPÍTULO II - REVISÃO DA LITERATURA**

Neste primeiro capítulo será apresentado a revisão da literatura através do contexto histórico da Surdez em Portugal, marcando as políticas mais importantes direcionadas a este estudo. Em seguida apresenta-se o conceito e as respetivas causas da surdez, o percurso da educação bilingue e a sua importância nos contextos de surdez, a importância do desenvolvimento linguístico e a Literacia Emergente no Pré-Escolar, as bases da linguagem e ainda aborda alguns programas de intervenção para a avaliação.

### **2. Surdez**

#### **2.1. A Surdez em Portugal**

Em 1997, a Constituição da República Portuguesa reconheceu a Língua Gestual Portuguesa (LGP) como a língua de acesso à educação para surdos, presente atualmente no artigo 74º, alínea h.

No ano de 1998, criou-se o Despacho nº7520/98 com o objetivo de criar unidades de apoio educativo para alunos surdos e com eles surgiram os princípios da Educação Bilingue que é até aos dias de hoje a base para a educação de alunos surdos (Almeida et al., 2009).

A 7 de janeiro de 2008 deu-se a publicação do Decreto-Lei nº3/2008, instituindo a criação de escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos. Para além do inquestionável reconhecimento da LGP como primeira língua de alunos surdos e a língua portuguesa oral e escrita como segunda língua, este decreto-lei foi um passo para melhores condições educativas para os mesmos, permitindo o desenvolvimento linguístico-cognitivo, emocional e social, o acesso ao currículo de forma justa abrindo caminho para igualdade de acesso ao ensino formal obrigatório procurando corresponder às expectativas e necessidades destas crianças através da sua inclusão na sociedade (Almeida et al., 2009), dando a sua continuidade com o atual Decreto-Lei 54/2018 (Direção-Geral da Educação, 2018).

Como referencia Almeida et al. (2009), As escolas de referência para a educação bilingue têm uma responsabilidade social e educativa e, para corresponder a essa responsabilidade, compete-lhes: “(i) apostar fortemente na educação bilingue, criando as necessárias condições de acesso ao currículo; (ii) adequar os ambientes e espaços educativos à especificidade das crianças e dos jovens surdos, designadamente com sinalização luminosa e outras acessibilidades; (iii) desencadear ações que

permitam a identificação e atuação do surdo na sua comunidade nacional e internacional; (iv) capacitar os alunos para viverem na sociedade; (v) colaborar nas respostas às solicitações sociais da comunidade (autarquia, lazer, emprego, etc.) relativamente à criança e ao jovem surdo” (p.9).

Segundo Correia (2008), a surdez tem duas perspetivas: a perspetiva clínica e a perspetiva colocada pela comunidade surda. A primeira é baseada na condição médica e a segunda é a representação de uma comunidade minoritária linguística e cultural. Segundo Lopes e Marques (2020), essa representação cultural refere-se aos modos de vida dos membros de uma sociedade que tornam possível a cooperação e a comunicação, compreendendo aspetos tangíveis e intangíveis”. Como minoria social, os sujeitos surdos devem contactar com a sua comunidade, pelo reconhecimento, autodescobrimento, identificação, autoaceitação, partilha de vivências, sentido de pertença e ainda pela força que ganha quanto à defesa dos seus direitos. Desta forma, compreende-se que fazer parte de uma comunidade é muito importante, pelo impacto e força social e representatividade social que deve ter as suas necessidades respondidas.

Esta nova perspetiva reflete sobre a inclusão da comunidade enquanto comunidade minoritária linguística e étnico-cultural que desta forma dá voz ao indivíduo surdo, que desta forma, representado. No entanto o objetivo passa por incluir a comunidade surda na sociedade ouvinte e que tenham também o mesmo nível de qualidade de resposta no ensino e inclusão social.

No entanto compreende-se que é necessário um esforço social para que a comunicação seja transmitida para ambos os lados e, nesta perspetiva, faria sentido o ensino da Língua Gestual Portuguesa a todos os cidadãos ouvintes. Isto porque o encontro para inclusão tem de vir de um esforço mútuo. Para além disso, pôde-se verificar que até à data não foram encontrados instrumentos de avaliação e rastreio para crianças surdas e por isso, faltam também aos profissionais inseridos nas escolas de referência para ensino bilingue o acesso mais recursos para que possam dar resposta às necessidades específicas e singulares destas crianças.

Com esta investigação conseguimos compreender que a sociedade ainda se encontra num processo de desenvolvimento para criar melhores condições para a comunidade surda para que se atinja a qualidade no acesso ao ensino e de respostas educativas eficientes para corresponder às expectativas e necessidades dos alunos com surdez.

## **2.2. Conceito de Surdez**

Segundo Nunes et al. (2015), a surdez é uma alteração no sistema auditivo e/ou nas vias auditivas, que reduz ou impede o acesso aos estímulos sonoros, existindo a dificuldade e/ou incapacidade de compreender a fala na frequência sonora comum.

No normal funcionamento do sistema auditivo há um estímulo sonoro que atravessa o canal auditivo externo, fazendo vibrar a membrana timpânica, através dos ossículos do ouvido médio onde é transmitindo uma energia mecânica. Posteriormente a cóclea irá receber essa energia que será transmitida para o sistema nervoso central, onde depois é interpretada e decodificada (Nunes, 2000).

Quando há uma falha em qualquer parte deste sistema, seja uma falha no canal auditivo externo ou interno é suficiente para limitar o sujeito de ouvir com normalidade.

A surdez também é conhecida por perda auditiva ou hipoacusia, porém, estes termos estão mais ligados a termos médicos no que diz respeito a perturbações da função auditiva, situados no órgão periférico e no nervo auditivo (Baptista, 2012). A surdez pode ser classificada tendo em consideração os diferentes graus e tipos de surdez existentes. A sua etiologia é diversa, pelo que as variantes devem ser analisadas caso a caso pelo que pode ter surgido por causas naturais ou por acontecimentos externos, sendo importante analisar o local proveniente da perda auditiva.

A surdez pode suceder no ouvido externo, médio ou interno e esta pode ser unilateral ou bilateral. Também é importante analisar o momento da perda auditiva, nomeadamente se surgiu antes ou depois da aquisição da linguagem. Assim podemos determinar se a perda auditiva surgiu antes, durante ou depois da aquisição da linguagem oral e/ou escrita, definindo estes três momentos em hipoacusia pré-linguística, peri-linguística e pós-linguística. (Melo, 1986).

No quadro seguinte (Quadro 1), podemos observar a correspondência das três hipoacusias à fase prática em que decorrem.

### Quadro 1

*Relação entre os Tipos de Hipoacusia e as suas Fases* (Monreal, Rosa, & Hernández, 1999).

| Hipoacusia pré-linguística                                | Hipoacusia peri-linguística                           | Hipoacusia pós-linguística                  |
|-----------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|---------------------------------------------|
| Congénita ou antes da<br>Criança aprender a<br>linguagem: | Ocorre numa fase precoce<br>da aquisição da linguagem | Ocorre quando a<br>linguagem está adquirida |
| 0-2 anos                                                  | Entre os 2-4 anos                                     | -                                           |

A surdez pode ainda variar da intensidade do ruído para a ocorrência da perda auditiva e pode ser considerada leve, moderada, severa ou profunda (Nunes et al., 2015).

Os diferentes graus da perda auditiva resumem-se a limiares auditivos, retratados em decibéis (dB) que são extraídos nas frequências médias da fala e representados em Hertz (Hz), (Baptista, 2012) através de exames audiométricos (Paço et al., 2010). O grau é normal ou subnormal quando o limiar está até 20 dB, ligeiro quando o limiar está compreendido entre os 20 e os 40 dB, médio quando o limiar está entre os 40 e os 70 dB, severo quando o limiar está entre 70 e os 90 dB e profundo quando o limiar é igual ou superior a 90 dB, como é apresentado no quadro 2.

### Quadro 2

*Representação dos Tipos de Grau de Perda Auditiva e os Limiares Representativos* (Baptista, 2012).

|                             |                                  |
|-----------------------------|----------------------------------|
| Audição normal ou subnormal | Limiar até 20 dB                 |
| Ligeiro                     | Limiar entre os 20 e os 40 dB    |
| Médio                       | Limiar entre os 40 e os 70 dB    |
| Severo                      | Limiar entre os 70 e os 90 dB    |
| Profundo                    | Limiar igual ou superior a 90 dB |

Para se determinar o grau de perda auditiva, é realizado um cálculo proposto pela *International Standardization Organization* que se realiza a partir dos limiares obtidos nas frequências referenciadas pela Organização Mundial de Saúde (OMS): 500Hz, 1000Hz e 2000Hz e apresenta a seguinte fórmula:

$$\text{Grau de perda} = \frac{\text{limiar a 500Hz} + \text{limiar a 1000Hz} + \text{limiar a 2000Hz}}{3}$$

3

### Quadro 3

*Relação entre o Grau de Perda Auditiva e as respectivas Capacidades Áudio-Orais e as Respetivas Necessidades Específicas (Baptista, 2012).*

| Grau de perda auditiva | Capacidades áudio-orais da criança                                                                                                              |
|------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Hipoacusia Ligeira     | Dificuldade na audição de sons distantes;<br>Dificuldade na audição de certos fonemas;<br>Dificuldade na audição de baixas frequências sonoras. |
| Hipoacusia Média       | Só ouve aquando de uma certa intensidade na voz; podem existir dificuldades na articulação verbal e atraso na fala.                             |
| Hipoacusia Severa      | Embora seja capaz de entender uma ou outra palavra, não é capaz de estabelecer uma Relação verbal e emitir uma fala inteligível.                |
| Hipoacusia Profunda    | Ouve apenas ruídos de alta frequência; Não é capaz de ouvir nem de articular palavras sem recorrer a uma aprendizagem formal e sistemática.     |

#### Quadro 4

*Relação entre o Grau da Perda Auditiva e as Necessidades Especiais Correspondentes (Baptista, 2012).*

| Necessidades Especiais da criança      |                                                                                                                        |
|----------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Hipoacusia Leve (20-40 dB)             | Requer uso de prótese e terapia da fala e se necessário, apoio nas aprendizagens de escrita e leitura.                 |
| Hipoacusia Média (40- 70 dB)           | Requer uma prótese apropriada; terapia da fala; um sistema de amplificação e de educação especial                      |
| Hipoacusia Severa (70-90 dB)           | Requer uma prótese apropriada; apoio diário de educação especial; Terapia da fala e sessões de reeducação psicomotora. |
| Hipoacusia Profunda (90 dB ou $\leq$ ) | Requer uma prótese apropriada; apoio diário de Educação especial; terapia da fala e sessões de reeducação psicomotora. |

Com base nos quadros 2, 3 e 4, estes revelam que o grau da perda auditiva vai determinar se a criança irá necessitar de mais ou menos apoio no processo de aprendizagem da linguagem oral e escrita, pois quanto mais elevado for o grau de perda auditiva, mais dependerá do apoio adequado e de adaptação (Baptista, 2012). Ainda consoante a localização da lesão, as perdas auditivas podem ser divididas em hipoacusia de transmissão ou condução, hipoacusia neurosensorial ou de percepção e hipoacusia mista ou funcional.

A hipoacusia de condução ou transmissão resulta de uma patologia que afeta o ouvido externo e/ou médio, reduzindo assim a quantidade de energia sonora transmitida para o ouvido interno. A dificuldade está na passagem de energia sonora para o ouvido interno, dado que, estando o ouvido

externo e/ou médio comprometidos, a energia dificilmente chegará intacta ao ouvido interno (Batista, 2012).

A hipoacusia neurosensorial ou de percepção resulta de perturbações que danificam a cóclea ou o nervo coclear. Esta perturbação ocorre no ouvido interno e é um cenário definitivo, pois apesar do ouvido externo e médio poderem estar intactos, não se consegue estimular as células ganglionares espirais do nervo coclear e, na ausência desta estimulação, as células não sobrevivem. Este tipo de surdez surge tendencialmente ao nascimento ou durante a infância (Paço et al., 2010).

A hipoacusia mista ou funcional ocorre quando a perda auditiva surge tanto pela via aérea como pela via óssea, por outras palavras, é quando o sujeito apresenta ambas as hipoacusias anteriores, hipoacusia condução e a hipoacusia neurosensorial. (Baptista, 2012).

### **2.3. Causas na surdez**

A etiologia da surdez revela algumas variantes. A surdez congénita ou perinatal traduz-se na perda auditiva à nascença, esta ocorre no período que antecede o nascimento. A surdez adquirida ou pós-natal ocorre após o nascimento ou pode surgir ao longo da vida e a surdez idiopática surge por razões desconhecidas pelo que pode também surgir ao longo da vida podendo ser por causas virais.

O seguinte quadro identifica as possíveis causas para o surgimento da surdez congénita (ver quadro 5):

#### **Quadro 5**

*Causas para Surdez Congénita (Pires, 2020).*

---

Transmissão hereditária;

Alterações na formação do feto;

Trissomia 21;

*Doença de Crouzon;*

Infeções virais durante a gestação:

Rubéola;

Toxoplasmose;

Citomegalovirus;

Sífilis Congénita.

Para conseguir identificar este tipo de surdez, os especialistas recorrem ao Rastreio Neonatal Universal, que, através das autoemissões acústicas produzidas no rastreio, estas vão permitir avaliar a audição do bebé (Pires, 2020).

De acordo com Paço et. al (2010), a surdez no período perinatal pode dever-se a uma asfixia neonatal, à prematuridade e ainda à hiperbilirrubinémia. Já no período pós-natal, a surdez pode dever-se às patologias do ouvido, a traumatismos, infeções, drogas ototóxicas, doenças metabólicas ou doença de Ménière.

O seguinte quadro identifica as possíveis causas para o surgimento da surdez adquirida (ver quadro 6):

### **Quadro 6**

*Causas da Surdez Adquirida (Paço et al., 2010).*

|                   |                                                                                                             |
|-------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Período Perinatal | Asfixia Neonatal; Hiperbilirrubinémia;                                                                      |
| Prematuridade     |                                                                                                             |
| Período Pós-Natal | Drogas ototóxicas; Doenças Metabólicas; doença de Ménière,<br>Infeções, Patologias do ouvido, Traumatismos. |

A surdez congénita é a que mais danos pode causar para o desenvolvimento da criança, pois os primeiros três anos de vida constituem um período de sensibilidade notável às influências ambientais. Este período é quando a criança está mais capaz de absorver as janelas de oportunidade para a aprendizagem, assumindo um período determinante na modulação estrutural e funcional do cérebro, (Fox, Levitt, & Nelson, 2010), criando-se as bases da aprendizagem para o gradual desenvolvimento que se complexifica. Estas competências se não forem estimuladas podem dificultar ou limitar a aquisição de competências que vão determinar o desempenho e aproveitamento da criança no ensino escolar.

## **2.4. Conceito de Educação Bilingue**

A Educação Bilingue parte de trazer uma educação inclusiva no ensino e reger-se pelos direitos humanos fundamentais, procurando o caminho da equidade e do direito ao acesso do ensino adaptado fomentando os princípios da inclusão (Almeida & Cruz-Santos, 2022).

O surgimento da Educação Bilingue em Portugal como hoje a conhecemos teve um longo percurso.

A começar em 1823 quando o rei D.João VI convida o professor Per Aron Borg para gerir a primeira escola de surdos. Pela sua influência (Borg), a comunicação entre aluno- professor e professor-aluno era através do gesto, introduzindo assim a Portugal uma metodologia gestual com suporte na escrita, que se manteve até 1860. Posteriormente cria-se outra escola em Portugal que, dirigida por Pedro Maria Aguilar, se defendia o método da mímica e da escrita (Almeida et al., 2009).

Portugal passou ainda por um período de defesa do ensino oralista, em 1880, que se baseia no treino da fala e treino auditivo para aprender a oralizar, caracterizado por método natural. Surgiu ainda o método verbotonal que objetivava a boa articulação e a memorização de frases mais longas, criado por Van Uden.

Posteriormente nos anos 80, realizou-se em Portugal a primeira experiência de ensino bilingue, com monitores surdos. Em 1981 deu-se início à formação profissional de surdos na área de LGP. Em 1997 a Língua Gestual Portuguesa (LGP) foi reconhecida enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação da população surda, contido no artigo 74º, alínea h), (CRP), (Almeida et al., 2009).

Em 1998, as escolas públicas passaram formalmente a integrar alunos surdos, criando os Núcleos de Apoio a Crianças Deficientes Auditivas (NACDA) que são unidades de apoio educativo, propiciando para o reconhecimento dos primeiros princípios da Educação Bilingue.

Mais tarde, o Decreto-Lei nº3/2008 criado a 7 de janeiro de 2008, veio instituir escolas de referência de educação bilingue para alunos surdos, abrangendo uma política educativa que permita criar condições mais justas, inclusivas e igualitárias para a população surda, no seu acesso ao currículo e no sucesso escolar, dando a sua continuidade com o atual Decreto-Lei nº54/2018 (Direção-Geral da Educação, 2018).

As escolas de referência para o ensino bilingue têm um papel fundamental, na medida em que asseguram aos alunos surdos o acesso ao currículo nas circunstâncias mais adequadas possíveis, permitindo a aquisição das bases da língua gestual juntamente com a língua portuguesa oral e escrita,

lecionada pelo educador ou professor juntamente com o apoio do intérprete de LGP, estando presente para prestar apoio no processo de comunicação entre professor e aluno, que será mais ou menos interventivo dependendo do nível de conhecimento de LGP da professora (Arroio, 2013).

O meio da língua gestual é o que mais facilita a criança na comunicação e na interação entre os seus pares e com o exterior, por isso a aquisição desta língua é essencial e indispensável para o desenvolvimento pessoal, académico e social da criança e esta deve ser ensinada precocemente para facilitar o processo de transição de ingresso para o primeiro ciclo e posteriormente aprender a segunda língua (Baptista, 2012).

De acordo com o Decreto-Lei nº54/2018 salientam-se os princípios defendidos no artigo nº3, começando pela educabilidade universal, onde se assume que todas as crianças têm competências para alcançar a aprendizagem e o seu desenvolvimento educativo; Equidade, defendendo que todas as crianças devem ter acesso aos apoios necessários de forma a alcançar o seu potencial; Inclusão, pelo que todas as crianças devem ter o direito ao acesso aos mesmos contextos educativos; Personalização, sendo que o planeamento educativo deve ser centrado no aluno atendendo às suas necessidades, interesses, preferências e potencialidades através de uma abordagem multinível; Flexibilidade na medida em que o currículo deve ser lecionado atendendo através de métodos, instrumentos e atividades, às singularidades de cada um; Autodeterminação que envolve o respeito à autonomia pessoal e quanto à expressão da sua identidade cultural e linguística, promovendo o direito à participação na tomada de decisões; Envolvimento parental, defendendo o direito dos encarregados de educação na participação ativa sobre todos os aspetos do processo educativo do seu educando e por último a Interferência mínima, onde a intervenção técnica e educativa deve ser exclusivamente efetivada pelas entidades e instituições onde se revelem necessárias em prol do desenvolvimento pessoal e educativo das crianças, respeitando a sua vida privada e familiar. Adicionalmente, o presente Decreto-Lei garante o acesso ao currículo nacional comum a todos os alunos surdos regendo o ensino através do desenvolvimento da língua gestual portuguesa (LGP) como primeira língua e o desenvolvimento da língua portuguesa escrita como segunda língua (Almeida & Cruz-Santos, 2022). A Educação Bilingue é, portanto, o ensino através da utilização e aprendizagem de duas línguas, a Língua Gestual Portuguesa e a Língua Portuguesa Escrita. Assim, a escola deve contribuir para o desenvolvimento e crescimento do desenvolvimento linguístico dos jovens e crianças surdas quando adequa o acesso ao currículo. Assim corrobora-se os objetivos do Decreto-Lei nº54/2018 vendo-se os

valores expostos na teoria a serem aplicados na prática, criando assim um caminho real para inclusão escolar e social dos alunos surdos (Pereira, 2008).

Por seguinte a aquisição fluente na língua gestual é imprescindível para a sua autonomia e desenvolvimento em tenra idade e por isso a utilização da mesma em todos os ambientes e contextos da criança seria fundamental, principalmente, no seio familiar onde a mesma passa a maior parte do seu tempo (Pereira, 2008).

As escolas de referência para a educação bilingue carregam a responsabilidade de inserir a educação bilingue e, através dela, criar um ambiente propício de acesso ao currículo, adequando os espaços educativos às singularidades das crianças e dos jovens surdos, desencadeando ações que permitam com que estes se identifiquem e atuem na sua comunidade a nível nacional e internacional, ainda de capacitar os alunos surdos de viverem na sociedade e colaborar nas solicitações sociais da comunidade (Almeida et al., 2009).

O domínio do português escrito para a população surda é um instrumento valioso, pois atualmente é o único meio de comunicação em comum com a população ouvinte e este é o maior meio de transmissão existente, pois tem-se acesso a todo o tipo de informação e conhecimento que esteja exposto visualmente, nomeadamente livros, jornais, filmes, meios de comunicação eletrónicos, redes, aplicações, entre outros.

A Educação Bilingue é também uma aposta na educação inclusiva, pelo que a sua continuidade contribui para a coesão e inclusão social de todos no acesso ao ensino (Almeida & Cruz-Santos, 2022).

#### **2.4.1. Educação Bilíngue no Pré-Escolar**

De acordo com Andrade (2008), citado por Rodrigues (2014), o desenvolvimento da criança está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento da linguagem. Este é um processo que a criança adquire gradualmente, desde o nascimento até ao longo da sua existência. A criança deve ser vista como um todo e o seu desenvolvimento deve ser encarado de forma global e interativo.

A criança desenvolve-se tipicamente de forma harmoniosa, conjugando diversas áreas (físico, sensorial, perceptivo, cognitivo, memória, psicossocial, emocional). Em concordância, o desenvolvimento da linguagem é apenas uma pequena parte do desenvolvimento da criança, influenciada pelos fatores genéticos, fisiológicos, neurológicos, psicológicos, ambientais, socioculturais, escolares e familiares (Andrade, 2008, citado por Rodrigues, 2014).

As crianças comunicam e criam relações desde que nascem e por isso, a educação bilíngue em crianças surdas no pré-escolar torna-se essencial na ausência dessa reciprocidade comunicativa (Alcântara & Galasso, 2023).

Reconhecida formalmente como língua materna dos alunos surdos inseridos nas escolas de referência para o ensino bilíngue a iniciar no pré-escolar, a LGP, é a disciplina que, nas escolas públicas portuguesas, corresponde à Língua Portuguesa (LP) sendo que a língua portuguesa é a primeira língua para as crianças ouvintes e a primeira língua para as crianças surdas é a LGP. No entanto as crianças surdas aprendem quando iniciam o primeiro ciclo a língua portuguesa escrita, que é a segunda língua das crianças surdas (Almeida & Cruz-Santos, 2023).

Esta é igualmente regida por um currículo escolar obrigatório, onde os alunos são avaliados com critérios de avaliação e parâmetros que são equivalentes para a avaliação da LP. Ambas as disciplinas (LGP e LP), devem ser enquadradas de forma equilibrada, pelo que a língua portuguesa é a segunda língua destas crianças e jovens e por isso é imprescindível compreendê-la. Neste sentido, se necessário, os professores devem fazer esforços para a aprendizagem da LP e fazer qualquer ajustamento, adaptação ou apoio pedagógico se necessário, no sentido de conseguir responder às necessidades de cada um através de atividades extracurriculares que promovam a literacia nos alunos (Almeida et al, 2009).

A integração de uma educação bilíngue no pré-escolar, é vista como uma ferramenta facilitadora de comunicação, pois quanto mais precoce for esta intervenção, melhor serão os resultados globais de comunicação, interação, adaptação e aprendizagem da criança, levando a cabo as suas aspirações sociais e pessoais. (Pereira, 2009).

Para além dos recursos do sistema educativo e falando até de um recurso hierarquicamente mais relevante, a família tem um papel crucial no apoio e acompanhamento da criança, uma vez que a surdez seja identificada e diagnosticada. Também algumas famílias requerem apoio e orientação sobre a surdez e sobre como prestar o melhor apoio à sua criança, pois pode ser uma condição inesperada pela família. Nestas situações, o apoio de uma equipa de intervenção precoce seria o desejável, pois permite que a família se ampare, ajuste e prepare a família para responder às necessidades da criança. Desta forma, considera-se crucial que o seio familiar onde a criança esteja inserida exista informação e apoio para fazer face às exigências inerentes à surdez. Por esta razão uma equipa de intervenção precoce seria um recurso a considerar (Almeida et al., 2009).

Referente a Portugal, o Decreto-Lei nº54/2018 aposta numa escola inclusiva e afirma que a mesma passa por trazer equidade onde todos os alunos, independentemente da sua situação, deve ser o vínculo facilitador da inclusão social, respondendo às suas necessidades, potencialidades e expectativas dos alunos, trazendo valores de coesão social (Direção-Geral da Educação, 2018). Adicionalmente, aquelas que são as escolas de referência para a educação bilíngue devem estar equipadas com materiais específicos, nomeadamente de suporte visual às aprendizagens. Integram ainda uma equipa de docentes com formação especializada em surdez, docentes de LGP, intérpretes de LGP e ainda terapeutas da fala (Agrupamento de Escolas Mundo, 2014).

Em suma, salienta-se que o acesso à educação bilíngue no pré-escolar é importante na medida em que existe uma preparação base relativamente à LGP e LP facilitando o processo de transição para o ensino Básico. Além disso, uma das maiores limitações consequentes da perda auditiva está ao nível da comunicação. Neste sentido, as crianças surdas acabam por ter um acesso mais restrito à informação (Nunes & Moreno, 2002). Assim, torna-se importante a aquisição de ambas línguas porque para aprender LP é necessário que as crianças surdas aprendam primeiro a LGP e, posteriormente, tendo ambas as línguas adquiridas a criança ou jovem surda pode ter acesso a qualquer informação ou conhecimento, sendo que assim já não está limitada à informação passada pelo gesto (Nunes & Moreno, 2002).

#### **2.4.2. O Desenvolvimento Linguístico das crianças surdas no pré-escolar**

Foi graças a Poizer, Klima e Bellugi que, a partir dos estudos neurolinguísticos realizados em 1987 que foi possível validar a capacidade da língua gestual para se assumir como língua materna no desenvolvimento cerebral, localizado no hemisfério esquerdo do cérebro onde também se situa a linguagem verbal (Delgado Martins, 1997). Contudo, só através da exposição à língua gestual é que a criança surda adquire a linguagem, através de padrões visuais associados a significados e através da interiorização da linguagem visual. Pelos mesmos procedimentos da linguagem verbal, a criança vai começar por produzir gestos com os significados já adquiridos. Este é o processo que adquire à criança surda o seu desenvolvimento linguístico e cognitivo (Delgado Martins, 1996).

Estudos realizados sobre a aquisição da linguagem infantil exercidos quer nas línguas gestuais quer nas línguas orais, revelaram a existência de generalizações interlinguísticas e intermodais relativamente aos primeiros gestos e ao desenvolvimento do vocabulário. Assim, podemos afirmar que

independentemente do estatuto auditivo, os períodos pré-linguísticos e linguísticos surgem na mesma idade. (Almeida et al., 2009).

Existem semelhanças no processo de aprendizagem entre as crianças surdas e as crianças ouvintes, porém o que distingue é o tipo de língua a que estão expostas. O período pré-linguístico vai do nascimento até aos nove meses de idade e caracteriza-se pelo fenómeno do balbucio. Este é o período onde o bebé começa a emitir os primeiros sons ainda sem intenção, como o caso do choro. Ocorre em todos os bebés e surge da capacidade inata do ser humano para a linguagem. Os bebés que forem expostos à língua gestual produzirão gestos semelhantes, porém isentos de significado e todos os bebés apresentam o fenómeno de balbucio manual. Alguns produzem até determinados sons, chamado de fenómeno balbucio oral. Com o contínuo envolvimento do bebé surdo com a linguagem, a percepção visual vai ser a sua principal ferramenta para o desenvolvimento. A partir desta, o bebé vai captar indícios subtis no rosto do interlocutor que lhe permitirão entender o significado dos gestos da sua língua. Posteriormente o palreio irá evoluir para a lalação, que se caracteriza pela produção de segmentos silábicos, que se vai complexificando primeiro pelas proto-palavras até ao surgimento das primeiras palavras com significado, característico a partir dos 12 meses (Bernstein & Tiegerman-Farber, 2008; Owens, 2016; Sim-Sim, 1998).

Entre os oito e os doze meses, a criança tem o seu próprio ritmo de desenvolvimento linguístico de acordo com a modalidade gestual ou oral, onde o seu desenvolvimento vai estar dependente do estímulo que recebe. É também neste período que a criança surda já conseguirá atribuir um significado ao gesto. Aos dois anos a criança já conseguirá emitir dois a três gestos reais e, semelhante à criança ouvinte, poderá possuir um repertório linguístico que ronde os 50 gestos (Almeida et al., 2009).

Posteriormente, dos dois aos três anos sucede o fenómeno da “explosão do vocabulário” que decorre um acentuado aumento do vocabulário nesta idade. A partir desta fase e partilhando a semelhança na aprendizagem das crianças ouvintes, a criança surda aumentará o grau de complexidade nas suas frases, utilizando diversas categorias gramaticais. Contudo, ainda não são capazes de adaptar os verbos na frase, o que acaba por suceder, à semelhança das generalizações verbais na língua oral como: “Gosti” ou “sabo” (Almeida et al., 2009). Estima-se que é a partir dos cinco anos de idade que as crianças conseguem usar corretamente os tempos verbais.

O jardim de infância deve proporcionar à criança surda um desenvolvimento semelhante ao que se proporciona à criança ouvinte. Apesar de terem necessidades idênticas nesta faixa etária, a criança surda necessitará, inequivocamente, de adquirir a sua língua materna o mais precocemente possível e

posteriormente a sua segunda língua, na tentativa de proporcionar a melhor preparação para o ensino formal, visando o sucesso escolar da criança (Almeida et. al., 2009).

## **2.5. Literacia Emergente no pré-escolar**

### **2.5.1. Conceito**

A leitura é uma das atividades que mais promove e estimula cognitivamente a criança, que vai desde a compreensão de textos simples até à exploração de textos mais complexos onde atinge a sua finalidade.

Ao longo deste percurso, vai-se gradualmente mobilizando e construindo conhecimento relativamente ao léxico, nomeadamente a informação ortográfica, semântica e fonológica, ao sistema de escrita como o grafema-fonema, conhecimento prosódico e morfológico (Breznitz, 2006). A importância da leitura é que esta é um processo ativo de estimulação, estabelecendo ligações entre o que se lê e os pensamentos, apela à construção de sentido naquilo que lê através dos seus conhecimentos anteriores. Em complementaridade, a escrita é o grande pilar da leitura. Isto porque a escrita é a representação da palavra à sua forma oral (Breznitz, 2006).

O processo de leitura e escrita exige um grande número de operações cognitivas, ativando diferentes componentes cerebrais como a visão e audição, que parte da análise visual ou auditiva do texto a extrair o seu conteúdo, absorvê-lo através da ativação do sistema de processamento de informação como a perceção, processamento, memória, oralização e a sua transformação (Breznitz, 2006).

Desta forma, compreende-se a importância da leitura e da escrita como ferramentas potenciadoras do desenvolvimento cognitivo numa perspetiva contínua e evolutiva do desenvolvimento da criança.

A literacia emergente surgiu da premissa do continuum de aprendizagem e desenvolvimento que consiste no conjunto de competências, conhecimento e atitudes que antecedem da aquisição formal da leitura e da linguagem escrita (Pinto et al., 2012; Rhyner, 2009).

Rohde (2015), apresenta um modelo de literacia emergente que a define como um construto que prioriza as competências relacionadas com a linguagem, a consciência fonológica e a consciência da escrita. Ainda neste parâmetro um estudo de metanálise publicado pela *National Early Literacy*

*Panel* em 2008 salientou uma relação nítida e consistente entre as competências desenvolvidas desde o nascimento até à aprendizagem formal da literacia com as competências de literacia futuras.

Dos percursores, foram salientados seis, que estão fortemente correlacionados com as competências de literacia futuras, que são, especificamente: “1) o conhecimento do alfabeto, relacionado com os nomes e os sons associados às letras impressas; 2) a consciência fonológica, capacidade de detetar, manipular e analisar segmentos de palavras, sílabas ou fonemas; 3) nomeação automática rápida das letras e dígitos; 4) nomeação rápida de objetos e cores; 5) escrever letras ou o seu nome; 6) memória fonológica”.

Existe um padrão que tem vindo demonstrar ser difícil de romper que incide sobre os alunos que mostram desde cedo terem mais facilidade academicamente tendem a demonstrar um percurso contínuo de sucesso ao longo dos anos escolares, no entanto, aqueles que demonstram ter mais dificuldades ao início da escolaridade tendem a manter este padrão de dificuldade ao longo do seu percurso académico (Cruz et al., 2014).

O que tendencialmente acontece é que as crianças quando apresentam dificuldades na compreensão e/ou expressão da linguagem na sua forma, uso ou conteúdo surge como consequência dificuldades na linguagem, apresentando um risco social, educacional e vocacional. As competências em linguagem oral ligam-se a competências de linguagem escrita e por isso, quando surgem dificuldades na leitura e/ou na escrita, estas surgem muitas vezes pelas dificuldades na linguagem (Gilliam et al., 2021; Piasta & Wagner, 2010). Assim, a linguagem oral e a literacia emergente em idades precoces apresentam uma influência direta nas competências da escrita, da leitura e da matemática que são preditores para o sucesso escolar (Moll et al., 2015).

As crianças, muito antes de tentarem a aprender a escrever, primeiro, tentam aprender a expressar-se oralmente (MacGuinness, 2004; Gonçalves, Viana, & Dionísio, 2007). Apesar da aquisição da linguagem oral ser um processo complexo, a língua está praticamente adquirida a partir dos três anos de idade e a evolução futura irá depender da estimulação da criança e do meio em que o mesmo está inserido. Quando o ambiente propicia estimulação, a criança irá desenvolver uma variedade de competências que irão facilitar o seu acesso à leitura (Viana, F. & Teixeira, M., 2002).

Desta forma, podemos afirmar que a literacia emergente é um conjunto de competências que são precursoras das competências convencionais da leitura e da escrita, desenvolvidas na idade pré-escolar.

Os maiores indicadores que influenciam as competências de leitura futuras das crianças em idade pré-escolar são a consciência fonológica, o conhecimento da palavra escrita e a linguagem oral.

A consciência fonológica é a capacidade de reconhecer e manipular fonemas, o conhecimento da palavra escrita é o conhecimento das convenções escritas, das letras e a capacidade de correspondência entre fonema-grafema. O conhecimento da linguagem oral revela conhecimento sobre o vocabulário e a sintaxe (Goodrich & Lonigan, 2017). O desenvolvimento da linguagem continua durante e ao longo do período pré-escolar onde a criança interage com a leitura e a escrita, através de livros, revistas, bandas desenhada e, gradualmente, a criança vai memorizando e até reconhecer por exemplo: as palavras que rimam entre si. Tanto nas situações do seu quotidiano como no jardim de infância este é um exercício constante pela exposição natural a ambientes que estimulam esta aprendizagem (Roth et al., 2006).

As crianças para adquirirem esta aprendizagem vão organizar sequências na sua memória, que representam fonemas, que posteriormente permitem que a criança construa palavras, frases de menos a mais complexas. Para que consigam ler é necessário conseguirem realizar a descodificação das letras e para escrever necessitam de codificar as letras dessa mesma linguagem (McGee & Richgels, 2014; Santos et al., 2015).

Existe uma percentagem considerável de crianças em risco de insucesso ou de dificuldades académicas na sua educação formal ainda antes de terem iniciado o ensino escolar, devido a dificuldades surgidas na aquisição e desenvolvimento de competências associadas à literacia emergente (McGee & Richgels, 2014). As crianças que apresentam dificuldades na linguagem acabam por desenvolver dificuldades na compreensão e na expressão da linguagem. Normalmente a dificuldade na leitura e escrita são consequências das dificuldades na linguagem, como um acidente em cadeia. Apresentando dificuldades na linguagem poderá comprometer o processo de aprendizagem da leitura e da escrita impactando diretamente no aproveitamento escolar, representado assim um possível risco educacional, vocacional e social (Gilliam et al., 2021; Piasta & Wagner, 2010).

Nestes casos o caminho aponta para um apoio precoce para combater as dificuldades, nomeadamente na área da literacia emergente e linguagem oral, para que as crianças com estes indícios consigam ter melhor desempenho e aproveitamento académico (Moll et al., 2015).

### **2.5.2. Os Preditores da leitura e da escrita na Literacia Emergente**

São nos primeiros anos do ensino básico que as crianças apresentam o maior nível de heterogeneidade nas competências ao nível de linguagem oral, vocabulário, consciência fonológica e linguagem escrita como o conhecimento das letras, escrita inventada ou a associação fonema-grafema (Matias et al., 2022).

Tem sido alvo de estudo quais as áreas merecem maior atenção quando se objetiva identificar e intervir precocemente nas dificuldades de leitura e no combate ao insucesso escolar. O que virá a seguir, são os quatro preditores do sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita em idade pré-escolar:

É no vocabulário (I), que o léxico é formado por uma rede integradora que engloba diversas áreas.

Aprender a ler potencia o crescimento da rede de palavras. A representação de alta qualidade traduz-se numa maior aquisição dos processos fonológicos, ortográficos, de sintática e de semântica. Desta forma, ensino do vocabulário revela ter um impacto significativo no desenvolvimento lexical da criança que advém da leitura e da escrita (Fernandes et al., 2017).

A consciência fonológica (II) é a consciência de que as palavras são compostas por uma sequência de sons e significados diferentes. A estrutura sonora tem três unidades fonológicas: as sílabas, os fonemas e as unidades intra-silábicas (Silva, 2003). Esta não é necessária para aprender a falar, mas torna-se essencial para a aprendizagem da leitura e da escrita (Gamelas et al., 2003).

A forma mais natural para a consciência fonológica envolve a sensibilidade às sílabas, às rimas e aos fonemas iniciais das palavras, prática que pode ser desenvolvida durante o pré-escolar.

A consciência fonológica num modelo mais avançado é a consciência da estrutura da fonologia das palavras e a capacidade de manipular os segmentos fonéticos (Silva, 2022). Antes dos três anos de idade já surge a compreensão de símbolos como imagens e por vezes palavras escritas. Mas é na fala que começam a entender que as imagens e a escrita representam a linguagem falada. Daí, as crianças começam a reconhecer sinais, logótipos e a manipular os livros (Albritton et al., 2022; Verhoeven et al., 2020). A competência fonológica influencia o sucesso ou insucesso na aprendizagem da leitura e da escrita pelo que se torna importante praticar as competências fonológicas através de procedimentos de decodificação leitora (Carson et al., 2014; Silva, 2003; Sim-sim et al., 2008).

A consciência fonológica é importante no pré-escolar e nas primeiras fases de aprendizagem da leitura, pois oferece a oportunidade para analisar e manipular segmentos das palavras de modo informal ou com recurso a treinamento (Silva, 2004). O conhecimento das letras (III) é outra competência da literacia emergente que determina o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita, existindo uma clara relação entre a consciência fonológica e o conhecimento das letras.

A escrita inventada (IV), ainda no período pré-escolar são tentativas de escrita que proporcionam a reflexão e criatividade das mesmas por parte da criança e demonstram o desenvolvimento das competências metalinguísticas através da análise dos segmentos orais e a sua associação aos grafemas (Silva, 2022). Este tipo de práticas potencia a compreensão e a associação que a criança faz dos segmentos orais das palavras e das suas representações gráficas, o que permite o paralelismo entre a escrita e a linguagem oral. Para além disso revelam melhorar as competências de literacia emergente e são ótimos preditores no desempenho da leitura e da escrita no início da educação formal (Aguiar & Mata, 2022).

Estudos realizados através de Programas de Intervenção que se focam na escrita inventada que incidem sobre crianças no pré-escolar revelam uma evolução na qualidade da escrita, assim como na consciência fonológica, fonémica e na compreensão do princípio do alfabeto (Silva & Alves Martins, 2002, 2003; Ouelette & Sénéchal, 2008).

O papel da Literacia emergente e da linguagem oral são de elevada importância pelo que promovem o bem-estar da criança em toda a sua dinâmica enquanto ser em desenvolvimento emocional, social e cognitivo (Sapage & Cruz-Santos, 2023).

### **2.5.3. As Bases da linguagem**

A linguagem pode-se caracterizar como um sistema dinâmico e complexo de convenções e códigos sociais para representação de conceitos utilizando arbitrariamente símbolos e regras. Ela é uma ferramenta indispensável ao ser humano e na vida em sociedade, pois todos estamos dependentes da comunicação no nosso dia-a-dia. Além disso, a comunicação proporciona a criatividade, produtividade e um sistema regulamentado que é reflexivo, universal e arbitrário (Heward et al., 2017; Hoff, 2014; Owens, 2016).

Qualquer que seja a forma de comunicação, este é um conceito intrínseco ao ser humano onde há uma troca de mensagens entre um emissor e um recetor, seja esta interação intencional ou não (Folge, 2019; Heward et al., 2017; Levey, 2019; Owens, 2016).

A linguagem oral é o resultado da comunicação verbal e pertence às primeiras formas de comunicação da criança, é a que mais traz progressos no que toca à aprendizagem, permitindo que a criança se posicione no mundo de que faz parte. O desenvolvimento nesta variante da comunicação cresce de forma notória nas fases de primeira e segunda infância; posteriormente dá-se a contínua evolução e aprimoramento até à idade adulta (Gillam et al., 2021).

A aquisição da linguagem vai decorrer de uma sequência de etapas que vão surgindo pelos marcadores biológicos. Estes vão amadurecendo, permitindo que a criança atinja o estado completo de desenvolvimento neurológico. No entanto, o aprimoramento da linguagem vai depender do contexto social, pelo que pode potenciar o desenvolvimento da linguagem ou debilitá-lo (Gilliam et al., 2021). Assim podemos compreender que há um caminho gradual a percorrer para o desenvolvimento da linguagem, através da utilização de conceitos concretos até ao uso e compreensão do sistema mais abstrato (Bishop et al., 2002).

A linguagem depende ainda de diversas competências cognitivas, como a atenção para a aprendizagem e a memória. Existe, inevitavelmente, uma interligação das diferentes áreas cerebrais aquando do seu processamento, isto porque o cérebro funciona de modo holístico e as suas funções raramente funcionam individualmente. Posteriormente e consoante o indivíduo, a atividade, input ou output, atenção e nível de dificuldade, certas regiões cerebrais vão estando ativas repetidamente durante o processo de comunicação (Ardila, 2015; Caldas, 2000; Owens, 2016).

Existe comunicação quando há alguém que passa uma mensagem, um pensamento a ser transmitido, e outro alguém que o recebe. Isto reflete duas modalidades na linguagem: a modalidade de expressão ou output, permite transmitir a mensagem quer pela expressão verbal oral ou pela expressão verbal escrita; a modalidade de compreensão ou input é a receção e interpretação da mensagem, também realizada através da fala ou da escrita (Hoff, 2014; Levey 2019; Owens, 2016).

A análise do input vai ser melhor ou pior consoante for a memória e o armazenamento de palavras e conceitos da criança. A interpretação do significado das palavras e dos conceitos localiza-se no lobo temporal e no córtex (Caldas, 2000; Owens, 2016).

A base conceptual da mensagem é criada no córtex e é nele que se situa o armazenamento da memória, passando pela área de Wernicke que organiza a estrutura da mensagem e faz a transmissão,

atravessando desde o fascículo arqueado até à Broca, situado no lobo frontal. A broca tem a função de programar de forma motora a fala, transmitindo sinais para a zona motora do córtex, ativando os músculos cuja função é proporcionar a respiração, a fonação, ressonância e a articulação (Mackay, 2003; Owens, 2016).

O processo de linguagem requer uma ação coordenada de subsistemas que determinam a forma, o conteúdo e o uso da linguagem como a fonologia, a semântica, a morfologia e sintaxe (Carroll et al., 2011; Sim Sim, 1998).

A fonologia, segundo Ardila (2015), é um sistema de comunicação do bebê que ocorre na fase pré-linguística, onde são introduzidos os sons da fala isentos de intencionalidade e que, posteriormente, através da semântica, estes sons são combinados para que seja possível a formação de palavras. É a utilização simultânea de ambos sistemas numa combinação de palavras que posteriormente se transformam em frases e a finalidade é um discurso mais ou menos complexo.

Quando a criança adquire uma intencionalidade na sua comunicação quer dizer que passou por uma fase de maturação anatomofisiológica e emocional onde surge o palreio, que vai ser substituído gradualmente pela lalação, que é a produção de segmentos silábicos. Numa fase inicial da aquisição da linguagem a criança começa por utilizar gestos e palavras isoladas, depois frases simples para expressar as suas intenções, desejos e ideias, do tipo sujeito-verbo-objeto. Progressivamente começam por ser capazes de utilizar artigos, adjetivos, advérbios, entre outros modificadores. Por seguida, alcançam a utilização dos pronomes demonstrativos e combinam orações, gerando enunciados maiores e mais complexos (Lund & Duchan, 1993).

Quanto ao desenvolvimento da semântica, este caracteriza-se pelo uso das palavras com significado que começam a surgir nos primeiros 12 meses de idade. A criança começa a identificar um conceito quando há uma observação repetida juntamente com o uso da palavra que caracteriza o conceito. Desta forma, a criança começa a estabelecer redes de ligação semântica que posteriormente, estabilizar-se á no período escolar (Gillam et al., 2021; Owens, 2016).

Nos primeiros 18 a 20 meses de idade é a fase onde surgem as primeiras palavras, nomeadamente nomes e verbos. Gradualmente começam a criar sequências a partir dos 2 e 5 anos de idade onde já é esperado que a criança consiga usar preposições, advérbios e pronomes (Gillam et al., 2021; Rigolet, 2006; Sim-Sim, 1998).

Aos dois anos de idade há um crescimento exponencial do repertório fonológico, onde a criança alcança uma maior capacidade de combinações na estrutura das palavras. É comum nas idades

compreendidas entre os 3 e 4 anos a substituição, omissão ou alterações fonológicas das palavras. No entanto este comportamento não prejudica a compreensão do adulto no contexto situacional e frásico. Nestas idades podem alcançar uma extensão média de frases até três palavras, expandindo o seu enunciado até aos quatro anos, pois é aqui que se começam a ouvir frases simples, utilizando coordenadas adversativas, copulativas, justapostas, subordinadas relativas e conjuntivas. Com a utilização frequente da hipotaxe, a criança vai começar por adquirir um pensamento lógico e concreto, começando por fazer os plurais nas frases e aumentam o enunciado das frases cada vez mais. Gradualmente, à medida que vão desenvolvendo e evoluindo cada vez mais a fala, deixarão de utilizar os gestos (Rigolet, 2006).

A partir dos 4 anos de idade as crianças começam a apreciar o jogo das palavras como o uso de rimas ou a identificação de palavras que iniciam e terminam com o mesmo som (Bernstein & Tiegerman-Farber, 2008; Owens, 2016; Sim-Sim, 1998).

Entre os 4 e 5 anos de idade o vocabulário da criança cresce para mais de dez mil palavras e espera-se que já consigam contar alguns números e compreender histórias simples. Simultaneamente o vocabulário aumenta e as suas questões também se vão tornando mais complexas (Gilliam et al., 2021; Shipley & McAfee, 2004; Sim-Sim, 1998).

Entre os 5 e 6 anos de idade as crianças revelam interesse pelo funcionamento do que as rodeia, o que permite complexificar as categorias semânticas e aumentar o seu vocabulário (Acosta et al., 2006; Gilliam et al., 2021; Rigolet, 2006; Sim-Sim, 1998). Nestas idades espera-se verificar um acréscimo na produção de preposições, advérbios, artigos indefinidos, tempos verbais, conjunções, no entanto ainda não se espera que consigam utilizar a voz passiva. Também é possível um ligeiro aumento do enunciado com alguma complexidade na construção frásica, uma média de 5 a 6 palavras (Rigolet, 2006; Santos et al., 2015).

Por último, a morfossintaxe é quando a criança ajusta as palavras e utiliza frases telegráficas, que se caracterizam por palavras com pouca informação utilizando artigos, pronomes, preposições e verbos auxiliares (Lund & Duchan, 1993; Sim-Sim, 1998; Rigolet, 2006). Esta fase termina quando a criança começa a utilizar palavras com funções gramaticais como as conjunções (Lund & Duchan, 1993; Sim-Sim, 1998).

É do nascimento aos 6 anos de idade que ocorre em maior velocidade o desenvolvimento neuronal da criança, nesta altura o cérebro tem maior neuroplasticidade. Inquestionavelmente esta é a fase ideal promotora e estimuladora para a aprendizagem (Roberts et al., 2019).

Se a linguagem é um dos domínios que o ser humano mais depende, ao surgirem dificuldades neste domínio da aprendizagem então existirão componentes que serão, inevitavelmente, afetadas num fio que se estenderá até à vida adulta. Nesta continuidade, se a linguagem permite que a criança consiga desenvolver outras competências cognitivas e sociais, estas quando não são aprimoradas por consequência de dificuldades na linguagem, podem ter um impacto negativo ao nível social e académico da criança (Brown & Jernigan, 2012; Heidlage et al., 2020; Law et al., 2009, Roberts et al., 2019; Snowling et al., 2006). Para além do referido, quando surgem dificuldades iniciais na linguagem, estudos longitudinais com crianças em idade pré-escolar que apresentam dificuldades revelam que estas mesmas crianças são as que apresentam dificuldades na aprendizagem da leitura do que outros pares que inicialmente adquiriram melhores competências na linguagem (Catts et al., 2006, Fricke et al., 2013).

Não podemos, portanto, desta forma, separar a linguagem oral e leitura pois estas estão correlacionadas.

Quando a criança tem uma limitação na linguagem, a mesma limitação sucederá na aquisição da leitura. Isto porque apesar de conseguir descodificar o escrito terá dificuldades naquilo que é a compreensão e interpretação do escrito (Carroll et al., 2011; Paul, 2018). Revela-se, desta forma, que é na fase da primeira e segunda infância que melhor se pode capacitar o desenvolvimento futuro da criança (Gilliam et al., 2021; Owens, 2016). Tendo uma intervenção precoce pode trazer um impacto relevante e benéfico para o desenvolvimento da linguagem, do vocabulário e leitura que, posteriormente terá melhores resultados no desempenho académico.

É importante referir que os comportamentos e rotinas dos encarregados vão proporcionar mais ou menos momentos de oportunidade de aprendizagem e aquisição da linguagem da criança e por isso as capacidades linguísticas dos cuidadores permitem que a criança se interrelacione juntamente com o ambiente em que esta se insere, podendo, este fator, dificultar ou facilitar o processo de aprendizagem linguística (Heidlage et al., 2020).

## **2.6. Programas de Intervenção na Avaliação**

Os Programas de Intervenção no Pré-Escolar são instrumentos que têm vindo a demonstrar a sua importância ao longo dos anos, estando focados no combate à exclusão e ao insucesso escolar, identificando as crianças em risco de idade pré-escolar. Estes podem contribuir para melhorar a

qualidade de vida das crianças, antecipando as suas dificuldades e necessidades académicas, combatendo-as em idade precoce; tornando a criança mais bem preparada para o seu percurso social e académico (Sapage & Cruz-Santos, 2023).

Uma contínua e acentuada prevalência de dificuldades na leitura e na escrita têm vindo a fazer surgir projetos de investigação, junto dos contextos educativos com o objetivo de promover o maior sucesso escolar atingível (Castles et al., 2018; Vale et al., 2011).

A linguagem oral e competências inerentes, como as letras e livros, são antecedentes ao posterior desenvolvimento de competências de linguagem escrita, que se irão potenciar pela estimulação do mesmo. Estas valências são de particular importância considerando o seu impacto no aproveitamento académico, mas também nas relações sociais e de comunicação, que podem ser determinantes para o futuro em termos de qualidade de vida e oportunidades profissionais (Pierson et al., 2021).

No que toca à intervenção da linguagem oral em idades precoces, esta tem sido alvo de análise relativamente à sua eficácia. Os programas que se focam nesta área foram aplicados por professores formados nos diferentes programas nos jardins de infância (Bowyer-Crane et al., 2008; Brower- Crane et al., 2017; Fricke et al., 2013; Fricke et al., 2017; Haley et al., 2017; Rodge et al., 2016).

Um dos primeiros programas de intervenção em linguagem para crianças em idade pré-escolar decorreu no Reino Unido e intervém na linguagem oral, mais especificamente focado no vocabulário, na gramática e narrativas, na compreensão auditiva, na promoção da linguagem e na consciência fonológica. Realizado por professores formados no programa juntamente com o apoio de uma equipa de investigação, estando assim introduzido nestes programas a literacia emergente. A análise deste programa de intervenção provou ter eficácia, pois verificou uma melhoria notória nas crianças do grupo de intervenção onde a conclusão foi retirada da realização de um pós-teste e de um acompanhamento realizado seis meses depois da intervenção.

A análise também revelou um destaque de melhoria na consciência fonológica e nas competências de linguagem oral, que se compreendeu pela verificação de um progresso na compreensão da leitura destas crianças (Ficke et al., 2013).

Outro programa de Intervenção na avaliação foi o *Nuffield Early Language Intervention* (NELI), um estudo de controlo aleatório (RCT) que alocou crianças num grupo de intervenção. Este estudo teve a duração de 30 semanas, com uma frequência de 3 vezes por semana onde as crianças foram colocadas em pequenos grupos ou no grupo de controlo.

Face aos resultados positivos deste programa de intervenção, existiu uma consciencialização relativamente à importância do apoio às competências de linguagem oral precocemente, de forma a proporcionar o sucesso escolar aquando da iniciação académica formal Fricke e Millard (2016).

Outro Programa de Intervenção na avaliação é o *English as an Additional Language* (EAL). É um programa baseado no NELI, que tem o enfoque na compreensão auditiva, nas competências em narrativas orais para as crianças que têm a língua inglesa como segunda língua, e o vocabulário. Teve a duração de quinze semanas, no entanto, os resultados não foram satisfatórios pelo que se compreendeu que, para existirem melhorias não apenas na compreensão da narrativa, mas também ao nível do vocabulário, os programas de intervenção teriam de ser mais longos e intensivos.

A importância da intervenção precoce tem sido provada por estes estudos e por estes programas de intervenção experimentais, nos diversos contextos dos jardins de infância e por isso também estes estudos se revelam úteis. Não obstante, outra vertente de investigação da intervenção precoce também demonstra ser eficaz e relevante que é o envolvimento e a capacitação da família como resposta ao apoio das intervenções precoces nos contextos naturais da mesma, ou seja, nas suas casas e no tempo livre que têm com a criança. Este facto é comprovado por intervenções realizadas que comprovam a importância da inclusão dos cuidadores na intervenção, pelo que os resultados revelam utilidade na formação, capacitação e prestação de apoio aos cuidadores e aos professores (Britto et al., 2017).

Uma revisão sistemática da literatura revelou um efeito relevante nas intervenções implementadas pelos pais, em crianças entre o 1º ano de idade e os 5 anos com atraso no desenvolvimento mostra que cinco em sete estudos mencionam um efeito relevante a interação da avaliação ser com os pais, sendo que a criança tem uma maior intervenção na comunicação (Te Kaat et al., 2017).

Ainda sobre os programas de intervenção na avaliação, Heidlagea (2020) referencia a meta-análise, pois apresentou resultados relevantes nas intervenções focadas na leitura, no vocabulário expressivo e na linguagem expressiva. Nesta vertente, Roberts, Curtis, Sone e Hampton (2019) também revelam resultados positivos na capacitação e formação dos cuidadores da criança e nos respetivos resultados na linguagem oral das crianças. Estes autores expressam a relevância em combinar dois caminhos na intervenção precoce, um trabalho colaborativo nos contextos escolares e o envolvimento dos cuidadores das crianças nas práticas de intervenção.

A intervenção no contexto natural da criança, quer seja ele uma intervenção direta ou indireta revela potenciar a futura aprendizagem na linguagem oral e posteriormente na leitura e na escrita. Em acréscimo, as orientações dos professores ou das equipas de intervenção através do modelo transdisciplinar são cruciais para este efeito, sendo que este apoio facilita e empodera a família na educação da criança (Terrell & Watson, 2018).

Tem crescido um interesse nacional e internacional relativamente à realização de programas de intervenção no pré-escolar, pela necessidade sentida em investigar sobre o desenvolvimento da linguagem nas crianças em idades pré-escolar. Relativamente a Portugal, o interesse nestas temáticas tem feito surgir diversos instrumentos de avaliação e de programas de intervenção na linguagem para combater o insucesso escolar (Guimarães & Cruz-Santos, 2017; Viana et al., 2017).

Relativamente aos programas de intervenção para avaliação no pré-escolar, devo mencionar o recente instrumento de rastreio de Literacia Emergente Pré-escolar (RaLEPE), (Sapage & Cruz-Santos, 2023), que foi desenvolvido para avaliar as competências de literacia emergente de crianças em idade pré-escolar para idades compreendidas entre os 3 anos e os 0 meses e os 6 anos e 6 meses.

No que diz respeito aos objetivos concretos, procura: “ 1) Desenvolver, aplicar, validar e aferir o instrumento Rastreio de Literacia Emergente Pré-escolar (RaLEPE); 2) Analisar as características psicométricas dos resultados no instrumento RaLEPE para o Português Europeu; 3) Analisar as competências de literacia emergente em crianças em idade pré-escolar, de acordo com as conceções das famílias e profissionais; 5) Estabelecer normas ao nível das competências de literacia emergente para a idade pré-escolar, em Portugal (Sapage & Cruz-Santos, 2023).

Na prática serve igualmente como um despiste de possíveis crianças com dificuldades de linguagem oral e literacia emergente e por isso em risco de insucesso escolar dado que o instrumento se baseia na avaliação de competências associadas à literacia emergente, especificamente na linguagem oral, metalinguagem e competências emergentes relacionadas a letras e livros, sendo estas as áreas distribuídas por itens ao longo do instrumento (Sapage & Cruz-Santos, 2023). A avaliação pode ser realizada pelos pais, cuidadores, profissionais ou familiares e, sendo ele autoexplicativo, o envolvimento dos pais ou de um familiar permite que os próprios consigam identificar os pontos fortes e os pontos mais vulneráveis da sua criança e consequentemente refletir sobre as prioridades de intervenção.

A avaliação deste instrumento conta com uma cotação máxima de 62 itens conseguidos, as primeiras 10 perguntas são referentes à primeira competência que é a linguagem oral - Compreensão,

as seguintes 16 perguntas são direcionadas à linguagem oral- Produção, 18 perguntas são para a metalinguagem, 12 são para avaliar a competência nas letras e as restantes 6 são direcionadas a livros. O avaliador deve colocar “1” em cada item em que a criança mostra a competência adquirida e “0” quando o avaliador verifica que a competência não está adquirida. A cotação pode posteriormente ser convertida para uma pontuação percentual, refletindo a pontuação da criança em relação aos seus pares do mesmo género e idade (Sapage & Cruz-Santos, 2023).

### **2.6.1. Rastreio de Literacia Emergente Pré-Escolar (RaLEPE)**

A linguagem e a comunicação são os pilares que abrem caminho para a aquisição de competências de literacia emergente (Verhoen et al., 2020). Quando se avalia a linguagem devemos avaliar a expressão, a forma, a compreensão e o conteúdo da mesma pois mesmo que a criança tenha alguns destes exemplos ainda assim, pode ter dificuldade noutros e por isso, também beneficiará desta análise individual do desempenho destas modalidades, avaliando, portanto, tanto a modalidade oral como a escrita nas crianças em idade escolar (Salvia & Ysseldyke, 2017).

Sabe-se que a família e os profissionais são aqueles que, de forma mais capaz, conseguem fazer a deteção precoce de eventuais necessidades da criança pois são as pessoas que mais tempo passam com a criança e observam todo o seu comportamento e linguagem, por isso, devem sempre fazer parte do processo, minimizando assim as dificuldades no desempenho dos instrumentos e/ou programas de intervenção, detetando com mais facilidade a(s) dificuldade(s) em questão (Guimarães, Cruz-Santos, & Almeida, 2013; Guimarães, 2016; Iyer et al., 2017; Squires et al., 2009; Viana et al., 2017). Assim, podemos contar com instrumentos de rastreio que utilizem o conhecimento dos profissionais e/ ou encarregados de educação para a realização dos mesmos, sendo que esta é a forma considerada mais fidedigna e que mais se aproxima às reais necessidades da criança (Guimarães & Cruz-Santos, 2020; Iyer et al., 2017; Iyer et al., 2019; Mendes, Lousada, & Valente, 2015).

O Rastreio de Literacia Emergente Pré-escolar é um instrumento de identificação de alterações nas habilitações relacionadas à literacia emergente direcionado à população portuguesa, mais concretamente, crianças de idade compreendidas entre os 3 anos e 0 meses e 6 anos e seis meses, idade pré-escolar. Com uma amostra de 2206 participantes provenientes de Portugal Continental e Regiões Autónomas, testando a sua fiabilidade através da análise fatorial do instrumento.

Incide nas vertentes da linguagem oral e literacia emergente, mais concretamente, competências associadas às letras, livros e à metalinguagem. Os itens escolhidos para o Instrumento Rastreio Literacia Emergente Pré-Escolar foram criados e validados através da estimativa do alfa de Cronbach apresentando um valor de .96, afirmando assim a sua consistência interna (Sapage & Cruz-Santos, 2023).

Adicionalmente possibilita explorar formas rápidas de identificar potenciais crianças em risco de dificuldades. Este é o contributo que o instrumento presta para a prática clínica e educacional enquanto instrumento de deteção precoce de alterações na literacia emergente, demonstrando ser promissor para o combate ao insucesso escolar, sendo que as dificuldades da criança terão uma resposta precoce. ~

O RaLEPE (Sapage & Cruz-Santos, 2023) baseia-se nos princípios das práticas centradas na família, sendo que não é necessário para a realização deste rastreio alguém especificamente formado, mas sim aqueles com quem a criança está mais em contacto, podendo também ser utilizado por profissionais tanto das áreas sociais ou da saúde assim como os pais ou cuidadores da criança poderão aplicá-lo.

Este instrumento é autoexplicativo e o avaliador deve preencher de acordo com o conhecimento prévio que tem da criança a avaliar. O avaliador deve indicar com um “1” na tabela da pontuação quando a competência expressa no rastreio está adquirida e um “0” quando a competência expressa no rastreio não está adquirida, em cada item em questão. Para facilitar, apresenta em cada item um exemplo para que facilite a identificação das competências em análise, mas o mesmo não se deve restringir aos exemplos pois servem apenas como linhas orientadoras. No final, há um espaço onde o avaliador pode preencher com a soma total das questões obtidas, sendo que a avaliação pode variar entre 0 e 62. A pontuação final pode ainda ser colocada em percentagem e, comparando com os seus colegas, consegue-se refletir sobre a pontuação da criança comparando com os resultados dos seus pares da mesma idade e género.

A estrutura do instrumento é em formato de tabelas com quatro colunas, porém a primeira folha é um registo de informações sobre variáveis relevantes da criança, nomeadamente a idade, língua materna, condições de saúde, recursos, e ainda uma pequena caracterização do seio familiar onde a criança está inserida. Contém questões de resposta fechada e questões de resposta aberta, divergindo entre escolha múltipla ou resposta única. Os primeiros indicadores dizem respeito à compreensão da linguagem oral e pede, por exemplo se a criança é capaz de identificar cores, os segundos à produção

da linguagem oral e tenta saber se a criança é capaz, por exemplo, de nomear categorias, o terceiro diz respeito à metalinguagem, tentando saber se a criança junta sílabas para construir palavras, o quarto às letras e espera-se que a criança reconheça, por exemplo, as letras do seu nome, o quinto é relativo aos livros e tenta saber, por exemplo, se a criança segue o sentido direcional da escrita (Sapage & Cruz-Santos, 2023).

Em conclusão, este rastreio, para além de capacitar e envolver os pais ou cuidadores da criança, o seu envolvimento pode contribuir para um rastreio que melhor incide sobre as necessidades da criança. Adicionalmente, como contribui para a identificação precoce contribui, consequentemente, para uma identificação precoce das necessidades da criança. A autora deste instrumento salienta que quando adicionado a qualquer programa de intervenção que tenha uma abordagem universal, preventiva e inclusiva, este instrumento fortalece a sua intervenção (Sapage & Cruz-Santos, 2023).

## **CAPÍTULO III- METODOLOGIA**

Torna-se importante, num estudo científico, ser acompanhado por uma metodologia que valorize a sequência de passos realizados no sentido de valorizar todos os recursos percorridos visando a objetividade do estudo (Marôco, 2007; Pestana & Gageiro, 2014).

Este capítulo refere-se ao que é requerido do ponto de vista científico e ético a um estudo de investigação. Aborda, portanto, a descrição e fundamentação da metodologia utilizada para efeitos de realização do estudo, finalidade, a descrição da amostra, variáveis, hipóteses, instrumentos de recolha de dados e os respetivos procedimentos.

### **3.1. Opção Metodológica**

Este estudo baseia-se numa investigação quantitativa, onde se alinha na perspetiva de Almeida e Freire (2017) em que parte da interpretação dos comportamentos analisados e fenómenos estudados. Assim alinhada aos seus três princípios, para este estudo revela-se importante (a) a experiência como conhecimento; (b) o estudo feito a partir da perspetiva do outro e (c) o interesse em captar como é que as pessoas experienciam e interpretam o mundo social.

A modalidade quantitativa pode ser caracterizada como estudo descritivo, inferencial dado que é o entendimento dos fenómenos através da análise e formulação de hipóteses respetivas às relações entre as variáveis.

### **3.2. Finalidade do estudo**

A presente investigação tem como finalidade aplicar o instrumento RaLEPE de Sapage e Cruz-Santos (2023) num grupo de crianças de idade pré-escolar com surdez que frequentam uma escola de referência para a educação bilingue localizada na Região Norte do país, analisar os resultados, e construir o instrumento de Rastreio Literacia Emergente Pré-Escolar e Ensino-Básico- SURDEZ (RaLEPEEB) numa versão exploratória.

Os principais objetivos deste estudo são:

1. Aplicar o Instrumento Rastreio de Literacia Emergente Pré-Escolar (RaLEPE) (Sapage & Cruz-Santos, 2023) para recolher informação acerca das competências da linguagem e literacia emergente num grupo de crianças com surdez;
2. Analisar os resultados da aplicação do Instrumento Rastreio de Literacia Emergente Pré-Escolar (RaLEPE) (Sapage & Cruz-Santos, 2023) num grupo de crianças com surdez;
3. Construir a primeira versão exploratória do Instrumento Rastreio Literacia Emergente Pré-Escolar e Ensino Básico -Surdez (RaLEPEEB).

### 3.3. Variáveis do Estudo

As variáveis deste modelo caracterizam-se por variáveis independentes (tabela 1):

**Tabela 1**

#### *Caracterização das Variáveis*

| Designação das Variáveis     | Estatuto     | Natureza     | Escalas de medida |
|------------------------------|--------------|--------------|-------------------|
| Género                       | Independente | Qualitativa  | Nominal           |
| Idade em Meses               | Independente | Quantitativa | Nominal           |
| Idade em Anos                | Independente | Quantitativa | Nominal           |
| Distrito de Residência       | Independente | Qualitativa  | Nominal           |
| Concelho                     | Independente | Qualitativa  | Nominal           |
| Apoios                       |              |              |                   |
| Terapia da Fala              | Independente | Qualitativa  | Nominal           |
| Terapia Ocupacional          | Independente | Qualitativa  | Nominal           |
| Educação Especial            | Independente | Qualitativa  | Nominal           |
| Fisioterapia                 | Independente | Qualitativa  | Nominal           |
| ELI                          | Independente | Qualitativa  | Nominal           |
| Reabilitação Audit. Indiv.   | Independente | Qualitativa  | Nominal           |
| Pediatria do Desenvolvimento | Independente | Qualitativa  | Nominal           |
| CPCJ                         | Independente | Qualitativa  | Nominal           |
| Psicologia                   | Independente | Qualitativa  | Nominal           |
| Neuropediatria               | Independente | Qualitativa  | Nominal           |
| Condição                     |              |              |                   |
| Problemas de Comunicação     | Independente | Qualitativa  | Nominal           |

|                                            |              |             |         |
|--------------------------------------------|--------------|-------------|---------|
| Problemas de Linguagem                     | Independente | Qualitativa | Nominal |
| Problemas da Fala                          | Independente | Qualitativa | Nominal |
| Problemas Motores                          | Independente | Qualitativa | Nominal |
| Problemas Cognitivos                       | Independente | Qualitativa | Nominal |
| Problemas de Visão                         | Independente | Qualitativa | Nominal |
| Surdez Profunda Bilateral                  | Independente | Qualitativa | Nominal |
| Surdez Neurosensorial Bilateral            | Independente | Qualitativa | Nominal |
| Surdez Neurosensorial Moderada Bilateral   | Independente | Qualitativa | Nominal |
| Surdez Congênita Bilateral                 | Independente | Qualitativa | Nominal |
| Surdez Neurosensorial Profunda Bilateral   | Independente | Qualitativa | Nominal |
| Surdez Congênita Severo-Profunda Bilateral | Independente | Qualitativa | Nominal |
| Dispositivo                                | Independente | Qualitativa | Nominal |
| Ordem de Nascimento                        | Independente | Qualitativa | Nominal |
| 1ª Língua dos Participantes                | Independente | Qualitativa | Nominal |
| 1ª Língua dos Encarregados de educação     | Independente | Qualitativa | Nominal |
| Habilitações Acadêmicas Encarregados Educ. | Independente | Qualitativa | Nominal |

Sendo os itens do instrumento RaLEPE (Sapage & Cruz-Santos, 2023) as variáveis dependentes em estudo.

### 3.4. Hipóteses do estudo

As hipóteses deste estudo irão centrar-se nas competências ao nível da compreensão auditiva, desempenho da oralidade e língua gestual de crianças surdas em idade pré-escolar. Os resultados estão apresentados de acordo com as hipóteses analisadas neste estudo.

A realização do presente estudo emerge da formulação das seguintes hipóteses:

H1: Existem diferenças significativas no RaLEPE entre crianças quanto ao Género

H0: Não existem diferenças significativas no RaLEPE entre crianças quanto ao Género.

H1: Existem diferenças significativas no RaLEPE entre crianças quanto à Idade em Meses.

H0: Não existem diferenças significativas no RaLEPE entre as crianças quanto à Idade em Meses.

H1: Existem diferenças significativas no RaLEPE entre as crianças quanto ao Apoio em Reabilitação Auditiva.

H0: Não existem diferenças significativas no RaLEPE entre as crianças quanto ao Apoio em Reabilitação Auditiva.

H1: Existem diferenças significativas no RaLEPE entre as crianças quanto ao Tipo de Dispositivo.

H0: Não existem diferenças significativas no RaLEPE entre as crianças quanto ao Tipo de Dispositivo.

### **3.5. Amostra**

O presente estudo conta com o tipo de amostra por conveniência e é constituída por 9 crianças, alunos de uma turma bilingue, com diagnósticos de surdez diferentes entre si e outras condições associadas, salientando que todas as crianças estão matriculadas no jardim de infância do Agrupamento de Escolas de Referência Mundo (designação fictícia de forma a garantir a confidencialidade das informações e dos dados e que será usada ao longo da dissertação) inserida na Região Norte de Portugal.

### **3.6. Caracterização da Amostra**

Para esta investigação recorreu-se à amostra não probabilística, mais concretamente, à amostragem por conveniência (Almeida & Freire, 2017).

Neste estudo, a amostra é constituída por um grupo de crianças residentes na região Norte de Portugal que frequentam uma escola de referência para a educação bilingue. Para melhor compreender este formato de ensino é necessário ter em conta que as escolas de referência têm características específicas no que toca ao seu conceito e caracterização.

De acordo com o Decreto-lei nº54 (2018), o que caracteriza uma escola de referência é a realização do ensino especial destacando a presença de docentes com conhecimentos da LGP, intérpretes de LGP, terapeutas da fala e assistentes operacionais, preferencialmente com formação específica. Estas escolas funcionam como uma resposta educativa especializada, visando a implementação de um modelo de educação bilíngue, isto é, o desenvolvimento da língua gestual portuguesa como primeira língua e o desenvolvimento da língua portuguesa escrita como segunda língua.

Os seus grandes objetivos passam por desenvolver a LGP como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua como mencionado anteriormente, propiciar espaços de formação e reflexão explorando o trabalho colaborativo entre os diferentes profissionais, famílias e a comunidade educativa no geral, ainda a disponibilização de equipamentos e materiais específicos que garantam o acesso à informação e aquisição de conhecimento, nomeadamente o acesso ao currículo nacional e materiais de suporte visual (Direção-geral da Educação, 2018).

As escolas de referência procuram garantir o desenvolvimento linguístico das crianças surdas na tentativa de corresponder às necessidades das crianças permitindo que sejam cumpridos os seus direitos no que diz respeito à sua inclusão no ensino e inclusão social.

Por último é importante salientar que as escolas de referência bilíngue procuram dar respostas adequadas às crianças com surdez pela da diferenciação no ensino, garantindo o acesso ao currículo nacional de forma justa e inclusiva.

Relativamente à caracterização da amostra, é constituída por um grupo de crianças residentes na região norte de Portugal, um total de 9 participantes constituídos por 5 meninos e 4 meninas, todos eles estão matriculados no jardim de infância do Agrupamento Escolas de Referência Mundo na Região Norte de Portugal. Esta amostra revela que as crianças apresentam diferentes graus de deficiência auditiva entre si e, para além disso, outros problemas associados, sendo que a surdez não foi a única condicionante que se teve em consideração para o desenvolvimento do presente estudo.

Os dados das crianças foram obtidos através dos processos dos alunos pelo que está garantido o anonimato e confidencialidade das crianças, educadoras e encarregados de educação.

Relativamente a esses dados, podemos analisar que todas as crianças têm nacionalidade portuguesa, todos frequentam o ensino público, todos apresentam problemas de audição e quanto à variável Família todas as crianças têm uma família nuclear, ou seja, composta pelo pai e pela mãe. As suas idades variam entre os 3, 4, 5 e 6 anos de idade e os graus de surdez variam entre Surdez

bilateral congênita, Surdez neurossensorial profunda bilateral, Surdez neurossensorial bilateral, Surdez profunda bilateral e surdez neurossensorial moderada bilateral.

Algumas crianças apresentam outras condições, no entanto, os casos destas condições são, na maioria, casos únicos. Há, portanto, um caso com o diagnóstico de Hiperatividade, um caso diagnosticado com Síndrome de Beckwith Wiedemann e um caso diagnosticado com Fenda Palatina Completa.

O jardim de infância que frequentam é de referência para a Educação Bilingue de alunos surdos, mas acolhe também crianças com diferentes nacionalidades, necessidades educacionais diversificadas e/ou especiais estabelecidas no Programa Educativo Individual da criança. O espaço é constituído por três salas, um espaço polivalente, dois gabinetes, duas casas-de-banho, uma copa e um recreio descampado.

Os recursos da escola contam com três educadoras titulares de turma, três docentes de educação especial, uma terapeuta da fala, um docente de LGP, duas assistentes operacionais e três funcionárias. Na sala onde decorreu o estudo, a turma conta com uma equipa diária, nomeadamente duas educadoras titulares, uma docente de LGP e a assistente operacional.

O Jardim de Infância dispõe ainda de atividades de apoio à família como as atividades de caráter lúdico, serviço de refeições e ainda atividades de enriquecimento curricular como a Psicomotricidade e a LGP. Os seus objetivos passam pela inclusão educativa, social e de acesso com sucesso ao ensino, unindo esforços para a autonomia, equidade educativa e igualdade de oportunidades, preparando-os para a vida pós-escolar e profissional (Agrupamento de Escolas de Referência Mundo, 2014).

Face à observação e utilização do RaLEPE original, conseguimos compreender o que seria necessário para que este instrumento se adaptasse à surdez. Desta forma, apresentam-se os critérios de inclusão da amostra para o instrumento Rastreo Literacia Emergente Pré-escolar (RaLEPE) para a surdez:

- Crianças com diagnóstico de surdez;
- Qualquer grau de surdez é elegível para a amostra;
- Crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e 0 meses a 6 anos e seis meses de idade;
- Crianças que falem PT, LGP ou ambas;

- Crianças de nacionalidade portuguesa;
- Crianças que frequentam o jardim-de-infância

Terminada a informação relativamente aos conceitos introdutórios vai ser agora objeto de análise as restantes variáveis em forma de tabela, a começar pelo variável género, as restantes seguirão a mesma lógica, (ver tabela 2).

## GÉNERO

Destas 9 crianças, 4 são do género feminino (44,4%) e 5 são do género masculino (55,6%). A distribuição dos participantes de acordo com o género apresenta-se uniforme, sendo que a percentagem de alunos do género masculino é ligeiramente superior à do género feminino, (ver tabela 2).

**Tabela 2**

*Distribuição da Amostra de acordo com o Género*

| Género                              | N | %      |
|-------------------------------------|---|--------|
| Feminino                            | 4 | 44,4%  |
| Masculino                           | 5 | 55,6%  |
| Total                               | 9 | 100,0% |
| Min.= 1; Max.= 2; M =1,56; DP =,527 |   |        |

Nota: N = Número de participantes; % = Percentagem; M- Média; DP- Desvio de Padrão

## IDADE EM MESES

Quanto à variável idade em meses podemos verificar que todas as crianças inseridas na amostra deste estudo têm idades compreendidas entre os 3 anos e 0 meses até 6 anos e 6 meses (ver tabela 3), como recomenda o instrumento RaLEPE (Sapage & Cruz-Santos, 2023), utilizado para recolha de dados do presente estudo.

**Tabela 3***Distribuição da Amostra de acordo com a Idade em Meses*

| Idade em meses | N | %      |
|----------------|---|--------|
| 56             | 1 | 11,1%  |
| 58             | 2 | 22,2%  |
| 59             | 1 | 11,1%  |
| 60             | 1 | 11,1%  |
| 67             | 1 | 11,1%  |
| 71             | 1 | 11,1%  |
| 73             | 1 | 11,1%  |
| 75             | 1 | 11,1%  |
| Total          | 9 | 100,0% |

Min.= 56; Max.= 75; M =64,11; DP =7,390

Nota: N = Número de participantes; % = Percentagem; M- Média; DP- Desvio de Padrão

**IDADE EM ANOS**

Pode-se verificar que 4 crianças têm 5 anos (44,4%), 3 crianças têm 4 anos (33,3%), 1 tem 3 anos (11,1%) e 1 criança tem 6 anos (11,1%), (ver tabela 4).

**Tabela 4***Distribuição da Amostra de acordo com a Idade em Anos*

| Idade em Anos | N | %      |
|---------------|---|--------|
| 3             | 1 | 11,1%  |
| 4             | 3 | 33,3%  |
| 5             | 4 | 44,4%  |
| 6             | 1 | 11,1%  |
| Total         | 9 | 100,0% |

Min.= 1; Max.=4; M =2,56; DP =,882

Nota: N = Número de participantes; % = Percentagem; M- Média; DP- Desvio de Padrão

## DISTRITO DE RESIDÊNCIA

Quanto à variável Distrito, 8 crianças residem no distrito de Braga (88,9%) e apenas 1 (11,1%) em Viana do Castelo, (ver tabela 5).

**Tabela 5**

*Distribuição da Amostra de acordo com o Distrito de Residência*

| Distrito                            | N | %      |
|-------------------------------------|---|--------|
| Braga                               | 8 | 88,9%  |
| Viana do Castelo                    | 1 | 11,1%  |
| Total                               | 9 | 100,0% |
| Min.= 1; Max.= 2; M =1,11; DP =,333 |   |        |

Nota: N = Número de participantes; % = Percentagem; M- Média; DP- Desvio de Padrão

## CONCELHO

Relativamente à distribuição da amostra de acordo com o concelho temos 4 crianças a residir no concelho de Braga (44,4%), 3 crianças a residir no concelho de Famalicão (33,3%), 1 criança a residir em Fafe (11,1%) e 1 criança a residir em Monção (11,1%), (ver tabela 6). As duas últimas crianças residem a uma distância relativamente maior à localização da escola que frequentam, sendo que isto acontece pois, é em Braga, que existe a única escola de referência na região Norte; o que implica que crianças residentes noutros concelhos e até mesmo outros distritos tenham de percorrer uma maior distância para ter acesso ao acompanhamento que dá uma escola de referência.

**Tabela 6** *Distribuição da Amostra de acordo com o Concelho onde Residem os Participantes*

| Concelho                             | N | %      |
|--------------------------------------|---|--------|
| Braga                                | 4 | 44.4%  |
| Famalicão                            | 3 | 33,3%  |
| Fafe                                 | 1 | 11,1%  |
| Monção                               | 1 | 11,1%  |
| Total                                | 9 | 100,0% |
| Min.= 1; Max.= 4; M =1,89; DP =1,054 |   |        |

Nota: N = Número de participantes; % = Percentagem; M- Média; DP- Desvio de Padrão

## APOIO DE TERAPIA DA FALA

Relativamente ao apoio de Terapia da Fala podemos entender que, dado que todas as crianças estão matriculadas num jardim escola de um Agrupamento de Escolas de Referência Bilingue, todas as crianças da amostra frequentam apoio em terapia da fala (100,0%), (ver tabela 7).

**Tabela 7**

*Distribuição da Amostra do Apoio de Terapia da Fala*

| Terapia da Fala                                | N | %      |
|------------------------------------------------|---|--------|
| Frequenta                                      | 9 | 100,0% |
| Não frequenta                                  | 0 | 00,0%  |
| Total                                          | 9 | 100,0% |
| Min.= 1,00; Max.= 1,00; M =1,0000; DP = ,00000 |   |        |

Nota: N = Número de participantes; % = Percentagem; M- Média; DP- Desvio de Padrão

## APOIO DE TERAPIA OCUPACIONAL

Quanto à Terapia Ocupacional, sabemos que apenas 2 crianças (22,2%) frequentam e 7 crianças (77,8%) não frequentam este tipo de apoio (ver tabela 8).

**Tabela 8**

*Distribuição da Amostra do Apoio de Terapia Ocupacional*

| Terapia Ocupacional                           | N | %      |
|-----------------------------------------------|---|--------|
| Frequenta                                     | 2 | 22,2%  |
| Não frequenta                                 | 7 | 77,8%  |
| Total                                         | 9 | 100,0% |
| Min.= ,00; Max.= 1,00; M = ,2222; DP = ,44096 |   |        |

Nota: N = Número de participantes; % = Percentagem; M- Média; DP- Desvio de Padrão

## APOIO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Relativamente à variável Educação Especial, dado que todas as crianças estão inseridas no contexto de um jardim escola pertencente a um Agrupamento de Escolas de Referência Bilingue, todas as crianças têm apoio dos serviços de Educação Especial (ver tabela 9).

**Tabela 9***Distribuição da Amostra do Apoio de Educação Especial*

| Educação Especial                               | N | %      |
|-------------------------------------------------|---|--------|
| Frequenta                                       | 9 | 100,0% |
| Não frequenta                                   | 0 | 00,0%  |
| Total                                           | 9 | 100,0% |
| Min.= 1,00; Max.= 1,00; M = 1,0000; DP = ,00000 |   |        |

Nota: N = Número de participantes; % = Percentagem; M- Média; DP- Desvio de Padrão

**APOIO DE FISIOTERAPIA**

Quanto à Fisioterapia verifica-se que 2 crianças (22,2%) têm este apoio e as restantes 7 crianças não necessitam (77,8%), (ver tabela 10).

**Tabela 10***Distribuição da Amostra do Apoio de Fisioterapia*

| Fisioterapia                                  | N | %      |
|-----------------------------------------------|---|--------|
| Frequenta                                     | 2 | 22,2%  |
| Não frequenta                                 | 7 | 77,8%  |
| Total                                         | 9 | 100,0% |
| Min.= ,00; Max.= 1,00; M = ,2222; DP = ,44096 |   |        |

Nota: N = Número de participantes; % = Percentagem; M- Média; DP- Desvio de Padrão

**APOIO DAS EQUIPAS LOCAIS DE INTERVENÇÃO**

Quanto às ELI, é possível verificar que cerca de 8 crianças usufruem deste apoio (88,9%) e apenas uma não (11,1%), (ver tabela 11).

**Tabela 11***Distribuição da Amostra de Apoio das Equipas Locais de Intervenção*

| Apoio Equipas Locais de Intervenção           | N | %      |
|-----------------------------------------------|---|--------|
| Frequenta                                     | 8 | 88,9%  |
| Não Frequenta                                 | 1 | 11,1%  |
| Total                                         | 9 | 100,0% |
| Min.= ,00; Max.= 1,00; M = ,8889; DP = ,33333 |   |        |

Nota: N = Número de participantes; % = Percentagem; M- Média; DP- Desvio de Padrão

#### APOIO DE REABILITAÇÃO AUDITIVA INDIVIDUALIZADA

Podemos verificar que 3 crianças beneficiam de apoio à Reabilitação Auditiva Individualizada (33,3%) e as restantes 6 não necessitam deste apoio (66,7%), (ver tabela 12).

**Tabela 12***Distribuição da Amostra de Apoio à Reabilitação Auditiva Individualizada*

| Reabilitação Auditiva Individualizada         | N | %      |
|-----------------------------------------------|---|--------|
| Frequenta                                     | 3 | 33,3%  |
| Não Frequenta                                 | 6 | 66,7%  |
| Total                                         | 9 | 100,0% |
| Min.= ,00; Max.= 1,00; M = ,3333; DP = ,50000 |   |        |

Nota: N = Número de participantes; % = Percentagem; M- Média; DP- Desvio de Padrão

#### PEDIATRIA DO DESENVOLVIMENTO

Quanto à Pediatria do Desenvolvimento podemos verificar que uma criança (11,1%) necessita deste apoio, (ver tabela 13).

### **Tabela 13**

#### *Distribuição da Amostra de Apoio de Pediatria do Desenvolvimento*

| Pediatria do Desenvolvimento                  | N | %      |
|-----------------------------------------------|---|--------|
| Frequenta                                     | 1 | 11,1%  |
| Não Frequenta                                 | 8 | 88,9%  |
| Total                                         | 9 | 100,0% |
| Min.= ,00; Max.= 1,00; M = ,1111; DP = ,33333 |   |        |

Nota: N = Número de participantes; % = Percentagem; M- Média; DP- Desvio de Padrão

#### COMISSÃO DE PROTEÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS (CPCJ)

De toda a amostra a CPCJ apoia uma criança (11,1%), sendo que as restantes 8 (88,9%) não têm este apoio (ver tabela 14).

### **Tabela 14**

#### *Distribuição da Amostra de Apoio da CPCJ*

| CPCJ                                          | N | %      |
|-----------------------------------------------|---|--------|
| Frequenta                                     | 1 | 11,1%  |
| Não Frequenta                                 | 8 | 88,9%  |
| Total                                         | 9 | 100,0% |
| Min.= ,00; Max.= 1,00; M = ,1111; DP = ,33333 |   |        |

Nota: N = Número de participantes; % = Percentagem; M- Média; DP- Desvio de Padrão

#### APOIO DOS SERVIÇOS DE PSICOLOGIA

Quanto ao apoio psicológico, verificamos que 2 crianças frequentam este tipo de apoio (22,2%) e as restantes 7 crianças da amostra (77,8%) não frequentam, (ver tabela 15).

**Tabela 15***Distribuição da Amostra de Apoio de Psicologia*

| Apoio Psicologia                              | N | %      |
|-----------------------------------------------|---|--------|
| Frequenta                                     | 2 | 22,2%  |
| Não Frequenta                                 | 7 | 77,8%  |
| Total                                         | 9 | 100,0% |
| Min.= ,00; Max.= 1,00; M = ,2222; DP = ,44096 |   |        |

Nota: N = Número de participantes; % = Percentagem; M- Média; DP- Desvio de Padrão

**NEUROPEDIATRIA**

A tabela revela que uma criança da amostra frequenta apoio de Neuropediatria (11,1%) e as restantes 8 (88,9%) não frequentam, (ver tabela 16).

**Tabela 16***Distribuição da Amostra de apoio de Neuropediatria*

| Apoio de Neuropediatria                       | N | %      |
|-----------------------------------------------|---|--------|
| Frequenta                                     | 1 | 11,1%  |
| Não Frequenta                                 | 8 | 88,9%  |
| Total                                         | 9 | 100,0% |
| Min.= ,00; Max.= 1,00; M = ,1111; DP = ,33333 |   |        |

Nota: N = Número de participantes; % = Percentagem; M- Média; DP- Desvio de Padrão

**CONDIÇÃO DE PROBLEMAS DE COMUNICAÇÃO**

Podemos verificar que 8 crianças apresentam problemas na comunicação (88,9%) e 1 (11,1%) não apresenta problemas de comunicação, esta comunica através da LGP, demonstrou conseguir comunicar e interagir com facilidade, (ver tabela 17).

**Tabela 17***Distribuição da Amostra sobre Problemas de Comunicação*

| Problemas de Comunicação                      | N | %      |
|-----------------------------------------------|---|--------|
| Sim                                           | 8 | 88,9%  |
| Não                                           | 1 | 11,1%  |
| Total                                         | 9 | 100,0% |
| Min.= ,00; Max.= 1,00; M = ,8889; DP = ,33333 |   |        |

Nota: N = Número de participantes; % = Percentagem; M- Média; DP- Desvio de Padrão

#### CONDIÇÃO DE PROBLEMAS DE LINGUAGEM

Quanto aos problemas de Linguagem, verificamos que 8 crianças da amostra apresentaram problemas de linguagem (88,9%) e apenas uma não (11,1%), (ver tabela 18).

**Tabela 18***Distribuição da Amostra sobre Problemas de Linguagem*

| Problemas de Linguagem                        | N | %      |
|-----------------------------------------------|---|--------|
| Sim                                           | 8 | 88,9%  |
| Não                                           | 1 | 11,1%  |
| Total                                         | 9 | 100,0% |
| Min.= ,00; Max.= 1,00; M = ,8889; DP = ,33333 |   |        |

Nota: N = Número de participantes; % = Percentagem; M- Média; DP- Desvio de Padrão

#### CONDIÇÃO DE PROBLEMAS DA FALA

Quanto aos problemas da fala, a tabela mostra que 8 crianças da amostra apresentam problemas na fala (88,9%) e apenas uma não (11,1%), (ver tabela 19).

**Tabela 19***Distribuição da Amostra sobre Problemas da Fala*

| Problemas da Fala                             | N | %      |
|-----------------------------------------------|---|--------|
| Sim                                           | 8 | 88,9%  |
| Não                                           | 1 | 11,1%  |
| Total                                         | 9 | 100,0% |
| Min.= ,00; Max.= 1,00; M = ,8889; DP = ,33333 |   |        |

Nota: N = Número de participantes; % = Percentagem; M- Média; DP- Desvio de Padrão

**CONDIÇÃO DE PROBLEMAS MOTORES**

Pode-se afirmar que 7 crianças (77,8%) não apresentam problemas motores e 2 apresentam (22,2%), (ver tabela 20). Uma das duas crianças é diagnosticada com paralisia motora, no entanto, tem demonstrado melhorias.

**Tabela 20***Distribuição da Amostra sobre Problemas Motores*

| Problemas Motores                             | N | %      |
|-----------------------------------------------|---|--------|
| Sim                                           | 2 | 22,2%  |
| Não                                           | 7 | 77,8%  |
| Total                                         | 9 | 100,0% |
| Min.= ,00; Max.= 1,00; M = ,2222; DP = ,44096 |   |        |

Nota: N = Número de participantes; % = Percentagem; M- Média; DP- Desvio de Padrão

**CONDIÇÃO DE PROBLEMAS COGNITIVOS**

Relativamente aos dados apresentados relativos a quantas crianças apresentam problemas cognitivos, podemos observar que 6 crianças não apresentam ou têm diagnóstico de problemas cognitivos (66,7%) e as restantes 3 crianças (33,3%) têm diagnóstico e/ou apresentam problemas cognitivos, (ver tabela 21).

**Tabela 21***Distribuição da Amostra sobre Problemas Cognitivos*

| Problemas Cognitivos                          | N | %      |
|-----------------------------------------------|---|--------|
| Sim                                           | 3 | 33,3%  |
| Não                                           | 6 | 66,7%  |
| Total                                         | 9 | 100,0% |
| Min.= ,00; Max.= 1,00; M = ,3333; DP = ,50000 |   |        |

Nota: N = Número de participantes; % = Percentagem; M- Média; DP- Desvio de Padrão

### CONDIÇÃO DE PROBLEMAS DE VISÃO

Esta variável analisa quantas crianças da amostra apresentam problemas de visão (ver tabela 22). Podemos ver que uma criança da amostra apresenta problemas de visão (11,1%) e as restantes 8 crianças (88,9%) não.

**Tabela 22***Distribuição da Amostra quanto aos Problemas de Visão*

| Problemas de Visão                             | N | %      |
|------------------------------------------------|---|--------|
| Sim                                            | 1 | 11,1%  |
| Não                                            | 8 | 88,9%  |
| Total                                          | 9 | 100,0% |
| Min.= 0,00; Max.= 1,00; M = ,2222; DP = ,44096 |   |        |

Nota: N = Número de participantes; % = Percentagem; M- Média; DP- Desvio de Padrão

### CONDIÇÃO DE SURDEZ PROFUNDA BILATERAL

Há um caso de surdez profunda bilateral na amostra (11,1%) e as restantes 8 crianças apresentam outro diagnóstico de surdez (88,9%), (ver tabela 23).

**Tabela 23***Distribuição da Amostra quanto à Surdez Profunda Bilateral*

| Surdez Profunda Bilateral                    | N | %      |
|----------------------------------------------|---|--------|
| Sim                                          | 1 | 11,1%  |
| Não                                          | 8 | 88,9%  |
| Total                                        | 9 | 100,0% |
| Min.= ,00; Max.= 1,00; M =,1111; DP = ,33333 |   |        |

Nota: N = Número de participantes; % = Percentagem; M- Média; DP- Desvio de Padrão

#### CONDIÇÃO DE SURDEZ NEUROSSENSORIAL BILATERAL

A tabela abaixo mostra que uma criança (11,1%) tem o diagnóstico de surdez neurossensorial bilateral e as restantes 8 (88,9%) apresentam um diagnóstico de surdez diferente, (ver tabela 24).

**Tabela 24***Distribuição da Amostra quanto à Surdez Neurossensorial Bilateral*

| Surdez Neurossensorial Bilateral              | N | %      |
|-----------------------------------------------|---|--------|
| Sim                                           | 1 | 11,1%  |
| Não                                           | 8 | 88,9%  |
| Total                                         | 9 | 100,0% |
| Min.= ,00; Max.= 1,00; M = ,1111; DP = ,33333 |   |        |

Nota: N = Número de participantes; % = Percentagem; M- Média; DP- Desvio de Padrão

#### CONDIÇÃO DE SURDEZ NEUROSSENSORIAL MODERADA BILATERAL

Relativamente à surdez neurossensorial moderada bilateral, a tabela revela que há uma criança (11,1%) com este grau de surdez, as restantes 8 crianças (88,9%) apresentam outro tipo de diagnóstico, (ver tabela 25).

**Tabela 25***Distribuição da Amostra quanto à Surdez Neurosensorial Moderada Bilateral*

| Surdez Neurosensorial Moderada Bilateral      | N | %      |
|-----------------------------------------------|---|--------|
| Sim                                           | 1 | 11,1%  |
| Não                                           | 8 | 88,9%  |
| Total                                         | 9 | 100,0% |
| Min.= ,00; Max.= 1,00; M = ,1111; DP = ,33333 |   |        |

Nota: N = Número de participantes; % = Percentagem; M- Média; DP- Desvio de Padrão

#### CONDIÇÃO DE SURDEZ CONGÊNITA BILATERAL

Quanto à Surdez Bilateral Congênita existem na amostra 2 crianças com este diagnóstico (22,2%), as restantes 7 apresentam outro tipo de diagnóstico de surdez (77,8%), (ver tabela 26).

**Tabela 26***Distribuição da Amostra quanto à Surdez Congênita Bilateral*

| Surdez Congênita Bilateral                    | N | %      |
|-----------------------------------------------|---|--------|
| Sim                                           | 2 | 22,2%  |
| Não                                           | 7 | 77,8%  |
| Total                                         | 9 | 100,0% |
| Min.= ,00; Max.= 1,00; M = ,2222; DP = ,44096 |   |        |

Nota: N = Número de participantes; % = Percentagem; M- Média; DP- Desvio de Padrão

#### CONDIÇÃO DE SURDEZ NEUROSENSORIAL PROFUNDA BILATERAL

A seguinte tabela revela que 3 crianças estão diagnosticadas com Surdez Neurosensorial Bilateral Profunda (33,3%), e outras 66,7% apresentam outros diagnósticos de surdez, (ver tabela 27).

**Tabela 27***Distribuição da Amostra quanto à Surdez Neurosensorial Profunda Bilateral*

| Surdez Neurosensorial Profunda Bilateral      | N | %      |
|-----------------------------------------------|---|--------|
| Sim                                           | 3 | 33,3%  |
| Não                                           | 6 | 66,7%  |
| Total                                         | 9 | 100,0% |
| Min.= ,00; Max.= 1,00; M = ,3333; DP = ,50000 |   |        |

Nota: N = Número de participantes; % = Percentagem; M- Média; DP- Desvio de Padrão

#### CONDIÇÃO DE SURDEZ CONGÊNITA SEVERO-PROFUNDA BILATERAL

Relativamente a este tipo de surdez, há 1 criança na amostra com surdez bilateral congênita severo-profunda (11,1%), as restantes 8 apresentam outro tipo de diagnóstico, (ver tabela 28).

**Tabela 28***Distribuição da Amostra quanto à Surdez Congénita Severo-Profunda Bilateral*

| Surdez Congénita Severo-Profunda Bilateral    | N | %      |
|-----------------------------------------------|---|--------|
| Sim                                           | 1 | 11.1%  |
| Não                                           | 8 | 88,9%  |
| Total                                         | 9 | 100,0% |
| Min.= ,00; Max.= 1,00; M = ,1111; DP = ,33333 |   |        |

Nota: N = Número de participantes; % = Percentagem; M- Média; DP- Desvio de Padrão

#### CONDIÇÃO DE ATRASO GLOBAL DE DESENVOLVIMENTO (AGD)

Quanto ao AGD, (Dados retirados dos processos individuais dos alunos) verificamos que 3 crianças apresentam esta condição (33,3%), e as restantes 6 crianças (66,7%) não apresentam esta condição, (ver tabela 29).

**Tabela 29***Distribuição da Amostra quanto ao Atraso Global Desenvolvimento*

| Atraso Global Desenvolvimento                 | N | %      |
|-----------------------------------------------|---|--------|
| Sim                                           | 3 | 33,3%  |
| Não                                           | 6 | 66,7%  |
| Total                                         | 9 | 100,0% |
| Min.= ,00; Max.= 1,00; M = ,3333; DP = ,50000 |   |        |

Nota: N = Número de participantes; % = Percentagem; M- Média; DP- Desvio de Padrão

#### CONDIÇÃO DE ATRASO DE DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR (ADP)

Podemos analisar que 3 crianças (33,3%) têm Atraso de Desenvolvimento Psicomotor, as restantes 6 crianças não apresentam este diagnóstico (66,7%), (ver tabela 30).

**Tabela 30***Distribuição da Amostra quanto ao Atraso de Desenvolvimento Psicomotor*

| ADP                                           | N | %      |
|-----------------------------------------------|---|--------|
| Sim                                           | 3 | 33,3%  |
| Não                                           | 6 | 66,7%  |
| Total                                         | 9 | 100,0% |
| Min.= ,00; Max.= 1,00; M = ,3333; DP = ,50000 |   |        |

Nota: N = Número de participantes; % = Percentagem; M- Média; DP- Desvio de Padrão

#### CONDIÇÃO DE DÉFICE ATENÇÃO

A distribuição da amostra relativamente ao Défice de Atenção revela que cerca de 6 crianças (66,7%) apresentam este diagnóstico, as restantes 3 (33,3%) não apresentam, (ver tabela 31).

**Tabela 31***Distribuição da Amostra quanto ao Problema Défice de Atenção*

| Défice de Atenção                             | N | %      |
|-----------------------------------------------|---|--------|
| Sim                                           | 6 | 66,7%  |
| Não                                           | 3 | 33,3%  |
| Total                                         | 9 | 100,0% |
| Min.= ,00; Max.= 1,00; M = ,6667; DP = ,50000 |   |        |

Nota: N = Número de participantes; % = Percentagem; M- Média; DP- Desvio de Padrão

#### ENCARREGADO EDUCAÇÃO

Quanto à representatividade parental da amostra pode-se verificar que 6 crianças têm a mãe como encarregada de educação (66,7%) e as restantes 3 crianças têm o pai como encarregado de educação (33,3%), (ver tabela 32).

**Tabela 32***Distribuição da Amostra quanto ao Encarregado de Educação*

| Encarregado Educação                      | N | %      |
|-------------------------------------------|---|--------|
| Mãe                                       | 6 | 66,7%  |
| Pai                                       | 3 | 33,3%  |
| Total                                     | 9 | 100,0% |
| Min.= 1; Max.= 2; M = 1,3333; DP = ,50000 |   |        |

Nota: N = Número de participantes; % = Percentagem; M- Média; DP- Desvio de Padrão

#### USO DE DISPOSITIVO AUDITIVO

Quanto aos dispositivos auditivos podemos verificar que 5 crianças usam implante coclear bilateral (55,6%) e 4 crianças usam aparelho auditivo bilateral (44,4%), (ver tabela 33).

### **Tabela 33**

#### *Distribuição da Amostra quanto ao Dispositivo Auditivo*

| Dispositivo Auditivo                  | N | %      |
|---------------------------------------|---|--------|
| Implante Coclear Bilateral            | 5 | 55,6%  |
| Aparelho Auditivo Bilateral           | 4 | 44,4%  |
| Total                                 | 9 | 100,0% |
| Min.= 1; Max.= 2; M = 1,44; DP = ,527 |   |        |

Nota: N = Número de participantes; % = Percentagem; M- Média; DP- Desvio de Padrão

#### ORDEM DE NASCIMENTO

Pode-se verificar que 5 crianças alvo deste estudo são filhos únicos (55,6%), 3 crianças são segundos filhos (33,3%) e 1 criança é terceira filha (11,1%), (ver tabela 34).

### **Tabela 34**

#### *Distribuição da Amostra quanto à Ordem de Nascimento*

| Ordem de Nascimento                    | N | %      |
|----------------------------------------|---|--------|
| Filho único                            | 5 | 55,6%  |
| segundo filho                          | 1 | 11,1%  |
| segunda filha                          | 2 | 22,2%  |
| terceira filha                         | 1 | 11,1%  |
| total                                  | 9 | 100,0% |
| Min.= 1; Max.= 7; M = 2,89; DP =,2,369 |   |        |

Nota: N = Número de participantes; % = Percentagem; M- Média; DP- Desvio de Padrão

#### PRIMEIRA LÍNGUA DOS PARTICIPANTES

Relativamente à primeira língua dos participantes podemos verificar que 8 crianças (88,9%) têm a língua portuguesa como primeira língua e apenas uma criança (11,1%) tem Língua Gestual Portuguesa como língua materna, (ver tabela 35).

**Tabela 35***Distribuição da Amostra quanto à Primeira Língua dos Participantes*

| 1ª Língua dos Participantes                     | N | %      |
|-------------------------------------------------|---|--------|
| LP                                              | 8 | 88,9%  |
| LGP                                             | 1 | 11,1%  |
| Total                                           | 9 | 100,0% |
| Min.= 1,00; Max.= 2,00; M = 1,1111; DP = ,33333 |   |        |

Nota: N = Número de participantes; % = Percentagem; M- Média; DP- Desvio de Padrão

#### PRIMEIRA LÍNGUA ENCARREGADO EDUCAÇÃO

Quanto à primeira língua dos encarregados de educação, podemos observar que 8 encarregados de educação têm a língua portuguesa como primeira língua (88,9%) e 1 encarregado de educação tem a Língua Gestual Portuguesa como primeira língua (11,1%), (ver tabela 36).

**Tabela 36***Distribuição da Amostra relativamente à Primeira Língua dos Encarregados de Educação*

| 1ª Língua Enc. Educação                        | N | %      |
|------------------------------------------------|---|--------|
| LP                                             | 8 | 88,9%  |
| LGP                                            | 1 | 11,1%  |
| Total                                          | 9 | 100,0% |
| Min.= 1,00; Max.= 2,00; M =1,1111; DP = ,33333 |   |        |

Nota: N = Número de participantes; % = Percentagem; M- Média; DP- Desvio de Padrão

#### HABILITAÇÕES ACADÉMICAS DO ENCARREGADO EDUCAÇÃO

Podemos verificar que 4 encarregados de educação têm o ensino obrigatório completo (44,4%), 2 têm o 3º Ciclo completo (22,2%), 1 encarregado tem o 1º Ciclo (11,1%), 1 encarregado tem o 2ºCiclo (11,1%) e 1 encarregado tem um Doutoramento (11,1%), (ver tabela 37).

**Tabela 37***Distribuição da Amostra quanto às Habilitações Acadêmicas Encarregados de Educação*

| Habilitações Acadêmicas Enc. Educação            | N | %      |
|--------------------------------------------------|---|--------|
| 1ºCiclo                                          | 1 | 11,1%  |
| 2ºCiclo                                          | 1 | 11,1%  |
| 3ºCiclo                                          | 2 | 22,2%  |
| Ensino Obrigatório                               | 4 | 44,4%  |
| Doutoramento                                     | 1 | 11,1%  |
| Total                                            | 9 | 100,0% |
| Min.= 1,00; Max.= 6,00; M = 3,4444; DP = 1,42400 |   |        |

Nota: N = Número de participantes; % = Percentagem; M- Média; DP- Desvio de Padrão

#### PROFISSÃO DO ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

Quanto às profissões dos Encarregados de Educação verificamos que 1 é costureira (11,1%), 1 trabalha em Análises Clínicas (11,1%), 1 é Cabeleireira (11,1%), 1 é Serralheiro (11,1%), 1 é Auxiliar (11,1%), 1 é Secretário Administrativo (11,1%), 1 Vendedor (11,1%), 1 trabalha por conta de outrem (11,1%) e 1 é desempregado (11,1%), (ver tabela 38).

**Tabela 38***Distribuição da Amostra relativamente à Profissão dos Encarregados de Educação*

| Profissão Enc. Educação                         | N | %      |
|-------------------------------------------------|---|--------|
| Costureira                                      | 1 | 11,1%  |
| Análises Clínicas                               | 1 | 11,1%  |
| Cabeleireira                                    | 1 | 11,1%  |
| Serralheiro                                     | 1 | 11,1%  |
| Auxiliar Crianças                               | 1 | 11,1%  |
| Secretário Adm.                                 | 1 | 11,1%  |
| Vendedor                                        | 1 | 11,1%  |
| Trabalho conta de outrem                        | 1 | 11,1%  |
| Desempregado                                    | 1 | 11,1%  |
| Total                                           | 9 | 100,0% |
| Min.= 1,00; Max.= 9,00; M = 5,000; DP = 2,73861 |   |        |

Nota: N = Número de participantes; % = Percentagem; M- Média; DP- Desvio de Padrão

### **3.7. Instrumento de Recolha de Dados**

De acordo com pesquisas realizadas em bases de dados, até à data não foram encontrados instrumentos que permitissem identificar e/ou avaliar crianças em idade pré-escolar com a condição de surdez. Assim, a investigadora deste estudo e a sua orientadora procederam à adaptação do RaLEPE (Sapage & Cruz-Santos, 2023), criado para crianças de desenvolvimento típico e atípico, no entanto, viu-se a necessidade da sua adaptação, pois não está aferido para crianças com surdez e por isso, o presente estudo passou por vários momentos e processos a fim de fazer surgir o primeiro instrumento de avaliação e rastreio de literacia emergente para crianças surdas em idade pré-escolar.

O primeiro momento foi de observação e reflexão das crianças no seu dia-a-dia em contextos de sala de aula, recreio, hora de almoço e alguns momentos de terapia da fala, não só para conhecermos melhor as especificidades de cada criança, mas também para observar o contexto, ambiente, dinâmica de trabalho, instrumentos, materiais e práticas utilizadas pela equipa como modelos de aprendizagem no ensino bilingue. Posteriormente deu-se início ao preenchimento do Instrumento Rastreio Literacia Emergente Pré-escolar (Sapage & Cruz-Santos, 2023).

A recolha de dados partiu da análise de processos dos alunos dando a garantia do anonimato e confidencialidade das crianças e dos respetivos encarregados de educação. O preenchimento deste instrumento foi feito com flexibilidade na medida em que se compreende que este não era indicado para crianças surdas e por isso, o foco foi em verificar se em cada item do instrumento a criança tinha a competência adquirida ou não, demonstrando pelos meios que fossem necessários, nomeadamente a oralização, língua gestual portuguesa, língua portuguesa escrita ou até desenhos. Adicionalmente permitiu recolher informação acerca das competências da linguagem e literacia emergente.

Durante o preenchimento do instrumento existiram interações e discussões sobre a aplicabilidade de certos itens do instrumento original que permitiu fazer mais facilmente uma seleção e despiste dos itens que fariam sentido manter, eliminar, substituir ou adaptar. Os elementos envolvidos nesta discussão inicial está a educadora titular, a terapeuta da fala, a orientadora e a investigadora deste estudo.

O RaLEPE é um instrumento aferido para crianças típicas e atípicas entre os 3 anos e 0 meses e os 6 anos e 6 meses de idade em que a sua primeira língua seja o Português Europeu e permite avaliar e detetar o nível de desenvolvimento das competências associadas à literacia emergente,

nomeadamente a linguagem oral e compreensão, metalinguagem e competências emergentes relativas a letras e livros.

O objetivo deste instrumento é, para além de avaliar aprofundadamente as competências precoces das crianças anteriormente mencionadas, é também um instrumento de despiste precoce de dificuldades nestes domínios, identificando potencialmente crianças em risco de dificuldades; permitindo posteriormente fazer uma intervenção adequada. Desta forma, este instrumento demonstrou ser promissor quanto ao combate ao insucesso escolar. Ele apresenta um formato de rastreio de rápida aplicação e é apresentado em formato de tabelas que se dividem por Linguagem oral- Compreensão; Linguagem Oral- Produção; Metalinguagem; Letras e Livros. Todas estas tabelas apresentam itens com competências e um exemplo para facilitar o procedimento de avaliação e ao lado colocamos um “0” quando a competência não está adquirida e um “1” quando se verifica que a criança tem a respetiva competência.

São ao todo 62 itens de avaliação: 10 na Linguagem Oral- Compreensão, 16 itens para a Linguagem Oral-Produção, 18 itens para a Metalinguagem, 12 itens em Letras e 6 itens sobre Livros. Esta contagem pode ser passada para percentual para comparar a cotação com a de outras crianças e comparar a divergência de capacidades entre os mesmos e despistar quais são as crianças em risco.

Pode-se analisar em detalhe a estrutura e composição do Instrumento Rastreio Literacia Emergente Pré-Escolar (Sapage & Cruz-Santos, 2023), (ver Anexo B).

Com este instrumento conseguimos obter informação relativamente a alguns dados pessoais que permitiu construir variáveis consideradas relevantes dado que têm uma influência direta no desempenho das crianças e consequentemente nos resultados deste estudo que serão alvo de discussão. Algumas variáveis já faziam parte do instrumento, outras tiveram de ser inseridas. Por exemplo a variável idade já existia e a variável Atraso Global de Desenvolvimento teve que ser inserida sendo que se tornaram variáveis todas as condições que de alguma forma afetavam aquilo que seria o normal desempenho da criança quanto ao seu processo de desenvolvimento na literacia emergente.

### **3.7.1. Procedimentos de Adaptação do Instrumento de Rastreio de Literacia Emergente Pré-Escolar e Ensino Básico- SURDEZ- Versão Exploratória (RaLEPEEB)**

Este tópico irá apresentar de forma detalhada o processo de análise de aplicação do Instrumento de Rastreio Literacia Emergente Pré-Escolar (Sapage & Cruz-Santos, 2023) e a adaptação e construção

do Instrumento de Rastreio Literacia Emergente Pré-Escolar e Ensino Básico- Surdez (Santos, Cardoso, Sapage & Cruz-Santos, 2024).

A aplicação do instrumento RaLEPE (Sapage & Cruz-Santos, 2023) permitiu a recolha de informação acerca das competências da linguagem e literacia emergente das crianças com surdez. Foi durante a sua aplicação que, com base na análise e discussão das competências das crianças inseridas no instrumento entre as educadoras, intérprete de LGP, terapeuta da fala e a investigadora principal deste estudo que fez uma primeira avaliação dos itens que seriam necessários para a sua adaptação, quais os itens que deveriam ser eliminados ou mantidos.

#### Pedidos de autorização

O primeiro passo foi contactar a Direção de um agrupamento escolas de referência para o ensino bilíngue na Região Norte onde se insere o jardim de infância onde estão integrados os participantes deste estudo.

Tendo o consentimento da Direção, e da Coordenação do estabelecimento de ensino, de seguida foi necessário contactar as educadoras responsáveis por estas crianças, pedindo autorização para permanecer durante um período nos diversos contextos naturais dentro do jardim de infância onde estão inseridos.

Foi apresentado presencialmente o projeto no jardim de infância a todas as educadoras, terapeuta da fala e interprete de língua gestual, ao qual todas as profissionais concordam em participar, mas também salientarem a sua importância, relevância e interesse para a área da surdez. As autorizações foram concedidas pelo que assim se procedeu à formalização deste processo. Um documento expõe o consentimento por parte da direção na permanência de um elemento exterior aos profissionais inseridos e outro documento assinado que garante o anonimato e confidencialidade das crianças e outros elementos envolvidos neste estudo.

#### Observação no contexto educativo

A permanência no jardim de infância, observando o contexto natural das crianças alvo deste estudo em contexto de acolhimento, sala de aula, recreio e almoço, que teve início no dia 18 de março 2023 terminando no dia 2 de junho de 2023. Durante este período um dos objetivos passaram por observar as crianças em contexto natural no jardim de infância, dando início à aplicação do RaLEPE original (Sapage & Cruz-Santos, 2023).

Para poder fazer qualquer tipo de adaptação para a surdez era necessário explorar e compreender o contexto educativo onde se inserem as crianças deste estudo, observar as respetivas interações entre criança-educadora, educadora-criança, criança-intérprete, interprete-criança, criança-criança, observados no contexto de receção e acolhimento, sala de aula, almoço e recreio, no entanto, pela impossibilidade de permanecer no jardim de infância durante todo o dia, decidiu-se juntamente com a educadora qual seria o momento mais benéfico ao nível do aproveitamento, recolha de informação, observação de competências das crianças e, desta forma, a permanência no jardim de infância foi sempre de manhã, das 9:00h até à 13:00h pelo que era a essa hora que as crianças realizavam as atividades para a aprendizagem. No entanto teve-se acesso aos contextos de acolhimento, sala de aula, almoço, recreio e terapia da fala.

Para que se compreenda a dinâmica deste contexto, que apesar de todos os dias existir uma atividade diferente, existe uma rotina em que os profissionais se regem. Salienta-se que a observação da rotina das crianças acontecia simultaneamente a análise de competências de linguagem e literacia emergente, desenvolvidas neste contexto. É importante salientar que no contexto de educação bilingue, as profissionais verbalizavam e faziam simultaneamente os gestos correspondentes ao que ia sendo dito.

A rotina começava com a chegada das crianças ao jardim de infância onde eram direcionados para a sala de acolhimento onde as crianças tinham a supervisão das auxiliares, no entanto era um espaço livre e por isso ficavam a ver desenhos animados, ou por vezes faziam-se brincadeiras até que batesse as 9:00h da manhã para começar início da aula, sendo que existia uma tolerância de 15 minutos. De seguida faziam-se filas das crianças correspondentes a cada turma e seguiam simultaneamente com a educadora para dentro da respetiva sala de aula. Neste momento por norma são necessários uns minutos para que as crianças se possam sentar e que se acalmem para que a educadora dê início à aula. O momento que se dá antes de iniciar as atividades planeadas para a manhã era a canção dos bons dias onde as crianças cantavam a canção onde cada criança tinha que fazer o acompanhamento vocal (PT) (as que conseguiam) e gestual (LGP), juntamente com as educadoras, a intérprete de LGP e a auxiliar. Ainda nesta rotina, todos os dias existia um representante de turma diferente, pelo que este ficava responsável por responder a perguntas, identificar os seus colegas nas presenças e ajudá-los no que fosse necessário ao longo do dia. As perguntas que eram feitas servem de estimulação à memória, aquisição de conhecimento na linguagem e LGP e ainda à matemática e eram feitas perguntas sobre o dia da semana, os dias da semana por ordem, o dia do

mês, o mês e o ano, a contagem de meninos e meninas na sala de aula, a soma total de crianças presentes e por fim a caracterização do tempo. Assim se concluía a rotina dos bons dias. Todas as crianças presentes neste estudo inseridas neste contexto frequentavam terapia da fala pelo menos uma vez por semana e desta forma, por vezes antes de se iniciar a aula, a terapeuta da fala ia buscar à sala o respetivo aluno que deveria frequentar a sessão que tinha a duração de uma hora. De seguida dava-se início às atividades práticas onde certos dias tinham fichas de trabalho para realizar, outros dias os alunos eram distribuídos por quatro setores onde podiam escolher entre o setor da construção, o setor das artes, o setor da cozinha e o setor das profissões. A partir do 12:30h procedia-se à preparação para o almoço onde as crianças paravam o que estavam a fazer para lavar as mãos e faziam uma fila para se sentarem nas mesmas da cantina para almoçar. Quando terminavam iam para o recreio brincar com os seus pares. Este foi um momento de análise interessante pelo que foi possível analisar a interação entre as crianças surdas e ouvintes em contexto de recreio. Por volta das 16:00h alguns pais já se apresentavam na escola para recolher as crianças. O horário de funcionamento da escola parte das 8:00h às 17:30h. Simultaneamente começou-se a preencher o instrumento RaLEPE (Sapage & Cruz-Santos, 2023) onde se pôde ser uma turma heterogénea quanto à demonstração de competências, começando por entender que as condições adicionais à surdez comprometiam o desempenho de algumas crianças.

Os procedimentos para a adaptação do instrumento RaLEPE (Sapage & Cruz-Santos, 2023) para o instrumento RaLEPEEB (Santos, Cardoso, Sapage, & Cruz-Santos, 2024) foram implementados da seguinte forma:

#### 1º - Procedimento – *Aplicação do RaLEPE*

O procedimento para 1ª aplicação do instrumento RaLEPE (Sapage & Cruz-Santos, 2023) consistiu em aplicá-lo no contexto de jardim de infância de um agrupamento escolas de referência para o ensino bilingue onde foi aplicado em crianças com surdez em idade pré-escolar inseridas neste contexto. A sua aplicação residiu para efeitos de análise das competências linguísticas e de literacia emergente das crianças e ainda avaliar a sua adaptabilidade para a construção do instrumento exploratório de Rastreio de Literacia Emergente Pré-Escolar e Ensino Básico -Surdez (RaLEPEEB).

Após a aplicação do RaLEPE foi realizada o seguinte procedimento:

#### 2º - Procedimento- *Reflexão Falada*

O segundo procedimento diz respeito à reflexão falada, e para tal, deve constituir-se um pequeno grupo com as mesmas características dos futuros utilizadores do instrumento (educadoras, terapeuta da fala, intérprete de LGP e outros profissionais de educação e saúde), cuja análise tem como objetivo analisar quais os itens que necessitavam de ser modificados, analisou-se quais os itens que iriam permanecer, quais iriam ser removidos e quais iriam ser adaptados. (Almeida & Freire, 2008; Ericsson & Simon, 1993). Considerando-se estes objetivos, o procedimento da reflexão falada foi implementado junto de um grupo de 4 participantes, a educadora da sala, a educadora de educação especial, a intérprete de LGP e a terapeuta da fala. Aos participantes foi pedido para analisarem os itens constituídos pelo RaLEPE (Sapage & Cruz-Santos, 2023) em que cada participante expressou a sua opinião acerca do instrumento quer ao nível da estrutura interna (clareza e adaptabilidade dos itens do instrumento), quer ao nível da estrutura externa (aspeto geral do instrumento).

Com todas as observações, comentários e sugestões, realizamos a análise dos dados obtidos pela reflexão falada, que se refletiu em alterações do instrumento, nos seguintes parâmetros:

1. Estrutura do instrumento: foram alteradas algumas questões acerca do perfil e caracterização da criança e da sua família quanto ao: rendimento mensal líquido do agregado familiar, tipo de habitação, quantos livros existem em casa, quantos eletrónicos tem em casa, quantas vezes faz o seguinte com a criança, pelo que não foi possível ter acesso a essa informação (tal como no RaLEPE original).
2. Alteração frásica: Adaptação dos itens, para tal, alguns itens tiveram que incluir a forma de demonstrar a competência através da LGP, (por exemplo, “identifica cores” passou para “Identifica cores oral ou gestualmente”.

A análise dos comentários relativamente a este instrumento de avaliação permitiu concluir que os itens e a estrutura de avaliação do RaLEPE (Sapage & Cruz-Santos, 2023) são facilmente compreendidos por quem o preenche e demonstraram muito interesse em participar de forma ativa no seu preenchimento e analisar a sua adaptabilidade para a surdez. Desta forma, com base na análise realizada através do procedimento da reflexão falada, foi possível iniciar o processo de construção do instrumento exploratório, com base na reflexão conjunta sobre os itens que iriam permanecer no instrumento e quais os que iriam ser removidos.

### 3º - Procedimento- *Grupos Focais*

Depois de preenchido o instrumento original, a investigadora e a sua orientadora juntamente com os grupos focais constituídos pelas educadoras, terapeuta da fala, interpretes de LGP, e outros

profissionais especializados em surdez (Grupo de recrutamento de Educação Especial- 920) analisaram que itens fariam sentido remover e que itens fariam sentido ficar no instrumento adaptado para a surdez com base no desempenho das crianças e então começámos por verificar quais os itens que iriam manter, quais os itens que iriam ser adaptados, quais os itens iriam ser substituídos e quais os itens iriam ser definitivamente removidos.

#### 4º- Procedimento- *Painel de Peritos*

Posteriormente constituiu-se um painel de peritos com 3 especialistas Doutorados na área deste estudo juntamente com a investigadora principal deste estudo e a sua orientadora para validar o conteúdo dos itens que foram determinados nos procedimentos anteriores, onde se realizou uma análise e reflexão do enquadramento e desempenho das crianças com surdez para definir os itens que iriam ser mantidos, adaptados e os novos com maior fidelidade, consistência e robustez. Assim, foi possível criação da primeira versão exploratória do Instrumento Rastreio Literacia Emergente Pré-Escolar e Ensino Básico -Surdez (RaLEPEEB), (Santos, Cardoso, Sapage, & Cruz-Santos, 2024), (Anexo C). A reflexão culminou na manutenção de 12 itens, na adaptação de 19 itens e na criação de 34 novos itens, definidos com base numa análise às orientações que descrevem o processo de aquisição de competências linguísticas na primeira língua destas crianças, a Língua Gestual Portuguesa.

### **3.8. Procedimento de Recolha de Dados**

Este projeto de investigação, conducente à dissertação de Mestrado em Educação Especial, área de especialização em Necessidades Educativas Especiais do Domínio Cognitivo e Motor, foi analisado e aprovado pela Senhora Presidente do Concelho Científico do Instituto de Educação, em despacho datado de 19 de março de 2024, no cumprimento do n.º5 do art.º169 do Regulamento Académico.

No que diz respeito ao procedimento de Recolha de Dados para a realização do presente estudo, o primeiro passo foi a submissão do projeto e a sua respetiva aprovação pelo Concelho Científico do Instituto de Educação da Universidade do Minho, 19 de março de 2024. O segundo procedimento foi contactar a Direção do Agrupamento Escolas de Referência Bilingue Mundo no sentido de partilhar a intenção deste estudo, o objetivo do estudo e a permissão para o acesso a visitas presenciais na turma de ensino bilingue do jardim escola do respetivo Agrupamento, para efeitos de recolha e análise de dados.

O nosso pedido foi aceite, pelo que o terceiro processo foi a troca de dois formulários, um documento que formaliza o consentimento (Anexo A) e outro que expressa o comprometimento quanto ao anonimato e confidencialidade dos dados das crianças e outros elementos inseridos neste estudo.

Para poder iniciar a Investigação começámos pelos pedidos de autorização aos responsáveis pelo Jardim de Infância, onde as crianças aferidas para o estudo estavam inseridas com a garantia da confidencialidade e anonimato das crianças e outros elementos à volta do estudo.

### **3.9. Procedimento de tratamento e análise dos dados**

Os dados obtidos neste estudo serão submetidos a uma análise estatística descritiva e inferencial, com recurso ao programa informático *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 28.0.

## **CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS**

Depois do período de observação que foram entre os dias 18 de março 2023 a 2 de junho de 2023 verificou-se o desempenho das crianças face aos itens que integram o RaLEPE (Sapage & Cruz-Santos, 2023) estes estão distribuídos em cinco dimensões: Linguagem Oral- Compreensão; Linguagem Oral- Produção; Metalinguagem, Letras e Livros.

A presente investigação tem como finalidade aplicar o instrumento RaLEPE de Sapage e Cruz-Santos (2023) num grupo de crianças de idade pré-escolar com surdez que frequentam uma escola de referência para a educação bilíngue localizado na região norte do país, analisar os resultados, e construir o instrumento de Rastreio Literacia Emergente Pré-Escolar e Ensino-Básico- SURDEZ (RaLEPEEB) numa versão exploratória.

Os principais objetivos deste estudo são:

1. Aplicar o Instrumento Rastreio de Literacia Emergente Pré-Escolar (RaLEPE) (Sapage & Cruz-Santos, 2023) para recolher informação acerca das competências da linguagem e literacia emergente num grupo de crianças com surdez;
2. Analisar os resultados da aplicação do Instrumento Rastreio de Literacia Emergente Pré-Escolar (RaLEPE) (Sapage & Cruz-Santos, 2023) num grupo de crianças com surdez;
3. Construir a primeira versão exploratória do Instrumento Rastreio Literacia Emergente Pré-Escolar e Ensino Básico -Surdez (RaLEPEEB).

### **4.1. Análise Descritiva**

A análise descritiva pretende sistematizar os dados e as características mais relevantes da amostra, apresentando a descrição e distribuição dos resultados obtidos nas variáveis consideradas (Almeida & Freire, 2017; Marôco, 2007).

A seguinte tabela evidencia as alterações realizadas com base na análise, enquadramento e desempenho das crianças com surdez que fizeram parte deste estudo de forma a decidir quais os itens que se deveriam manter, adaptar ou acrescentar. Desta forma, com base no Instrumento RaLEPE (Sapage & Cruz-Santos, 2023), apresentamos no seguinte quadro os itens que se mantiveram, que foram adaptados e os que foram construídos para o novo instrumento Rastreio de Literacia Emergente Pré-Escolar e Ensino Básico-SURDEZ (RaLEPEEB), (Santos, Cardoso, Sapage, & Cruz-Santos, 2024):

## Quadro 7

*Análise dos itens que constituem o RaLEPEEB-Surdez -Versão Exploratória (Santos, Cardoso, Sapage, & Cruz-Santos, 2024)*

| Rastreio de Literacia Emergente Pré-Escolar e Ensino Básico- SURDEZ<br>(RaLEPEEB- SURDEZ) |                                                                                                                      |                                                                                                        |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| IGUAL                                                                                     | ADAPTADO                                                                                                             | NOVO                                                                                                   |
| 14.Define palavras.                                                                       | 1.Identifica imagens ou objetos pela sua representação gestual ou visual                                             | 8. Evoca oral ou gestualmente o verbo referente a uma ação;                                            |
| 19.Produz um batimento de palmas por cada PALAVRA de uma frase.                           | 2.Organiza imagens, após gestualizar ou oralizar a categoria a que pertence;                                         | 11. Ordena e nomeia oral ou gestualmente os meses do ano;                                              |
| 20.Produz um batimento de palmas por cada SÍLABA da palavra.                              | 3.Identifica oral ou gestualmente categorias de imagens.                                                             | 16.Identifica palavras com SÍLABA FINAL igual, com base na sua grafia;                                 |
| 21.Junta sílabas para formar palavras.                                                    | 4.Localiza um objeto quando questionado/a em LGP ou oralmente pela sua localização.                                  | 17.Identifica palavras que partilha do mesmo GRAFEMA INICIAL, sabendo representá-lo datilologicamente; |
| 22.Reconhece frases agramaticais.                                                         | 5. Identifica cores oral ou gestualmente;                                                                            | 18.Identifica palavras que partilha do mesmo GRAFEMA FINAL, sabendo representá-lo datilologicamente;   |
| 28.Copia figuras geométricas.                                                             | 6. Identifica opostos pela sua representação oral ou gestual;                                                        | 23.Evoca a vogal em falta do início de uma palavra;                                                    |
| 31.Começa a desenhar como forma de expressar ideias e histórias.                          | 7. Nomeia oral ou gestualmente um objeto;                                                                            | 24.Evoca a consoante em falta no início de uma palavra;                                                |
| 33.Reconta uma história.                                                                  | 9.Evoca oral ou gestualmente um objeto, a partir da sua função.                                                      | 25.Reconhece e nomeia oral e datilologicamente, pelo menos, 3 vogais;                                  |
| 35.Segura, olha e manuseia livros corretamente;                                           | 10. Ordena e nomeia oral ou gestualmente os dias da semana;                                                          | 26.Reconhece e nomeia oral e gestualmente, pelo menos, 8 consoantes;                                   |
| 36.Segue o sentido direcional da escrita (varrimento).                                    | 12.Ordena e nomeia oral ou gestualmente os números até 20;                                                           | 39.Presta atenção a mensagens curtas em LGP e reage, recorrendo, por vezes, à pantonominia;            |
| 37.Faz simples predições e comentários sobre a história que está a ser lida.              | 13.Produz frases simples, utilizando com correção as regras gramaticais aplicáveis à língua oral e à língua gestual; | 40.Compreende enunciados muito simples, sobre assuntos familiares;                                     |
| 38.Demonstra um interesse crescente na leitura e nos livros.                              | 15.Identifica palavras com SÍLABA INICIAL igual, com base na sua grafia;                                             | 43.Está atento ao que é dito pelo seu interlocutor, por períodos prolongados;                          |

|  |                                                                                                                                         |                                                                                                                    |
|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | 27.Reconhece as letras (gráficas e gestuais) que compõem o seu nome.                                                                    | 44.Utiliza gestos isolados e/ou frases curtas para exprimir o que quer e o que não quer;                           |
|  | 29.Consegue escrever e gestualizar as letras do seu nome.                                                                               | 45.Exprime pensamentos, sentimentos e ideias, de forma simples, utilizando expressões faciais/corporais adequadas; |
|  | 30.Reconhece o seu nome escrito e o seu nome gestual.                                                                                   | 46.Reconta, de forma simples, factos vivenciados por si;                                                           |
|  | 32.Reconhece a correspondência entre as letras na sua grafia maiúscula e minúscula, assim como entre esta e o alfabeto gestual;         | 47.Recorre à expressão facial/corporal e ao olhar, para comunicar.                                                 |
|  | 34.Resume oral e/ou gestualmente uma história, a partir da capa de um livro, com apoio de questões.                                     | 48.Utiliza a língua gestual para planear a sua ação e para influenciar outros;                                     |
|  | 41.Compreende pequenas histórias ilustradas, comentando e/ou perguntando;                                                               | 49.Ordena factos, começando a utilizar expressões de tempo e articuladores frásicos simples;                       |
|  | 42.Compreende histórias, sendo capaz de posteriormente recordar as suas principais características (personagens, lugares, ações, etc.); | 50.Utiliza a língua gestual com diferentes objetivos comunicativos;                                                |
|  |                                                                                                                                         | 51.Transforma mensagens não verbais (imagens, cartazes, gráficos, mínima, etc.) em enunciados gestuais;            |
|  |                                                                                                                                         | 52.Antecipa enredos de histórias, a partir de referenciais ilustrados alusivos às mesmas;                          |
|  |                                                                                                                                         | 53.Recorre à expressão facial-corporal para exprimir de forma clara o que pretende, em diferentes tipos de frase;  |
|  |                                                                                                                                         | 54.Comunica com progressiva correção, revelando consciência quanto à morfologia dos gestos;                        |
|  |                                                                                                                                         | 55.Exprime-se recorrendo a gestos de diversas categorias gramaticais (nomes, verbos, adjetivos...);                |
|  |                                                                                                                                         | 56.Reconhece e aplica corretamente o sentido de posse;                                                             |
|  |                                                                                                                                         | 57.Formula frases com estruturas gramaticais simples (SOV);                                                        |
|  |                                                                                                                                         | 58.Distingue o nome gestual do nome próprio;                                                                       |

|  |  |                                                                                                                            |
|--|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  |  | 59. Conhece, total ou parcialmente, o alfabeto gestual;                                                                    |
|  |  | 60. Relaciona a configuração manual com a forma escrita da letra minúscula.                                                |
|  |  | 61. É capaz de soletrar datilologicamente o seu nome e/ou os nomes dos seus familiares próximos;                           |
|  |  | 62. Reconhece as diferenças linguísticas entre a LGP e a Língua Portuguesa;                                                |
|  |  | 63. Identifica e utiliza gestos que nomeiam pessoas, coisas e lugares e gestos que descrevem ações;                        |
|  |  | 64. Revela domínio na aplicação das regras gramaticais básicas (concordância verbal, frases completas e tempos adequados); |
|  |  | 65. É capaz de identificar incorreções na sua produção gestual e na de com quem interage                                   |

A apresentação dos resultados inicia-se pela estatística descritiva, com a indicação da medida de tendência central (média) e de dispersão (desvio-padrão) para cada subdomínio, seguindo-se a respetiva análise à normalidade da distribuição dos dados (Testes de Shapiro-Wilk), tendo-se verificado que a Compreensão e a Produção não seguiam parâmetros normais de distribuição. Contrariamente às Letras, aos Livros e ao RaLEPE\_Total, o que fez com que fossem rodados testes paramétricos aos dois primeiros subdomínios e não-paramétricos aos dois últimos, bem como ao valor global.

Em suma, das quatro variáveis em análise, apenas o género revelou uma influência estatisticamente significativa sobre a Compreensão. Verificou-se também que nenhum elemento da amostra foi capaz de revelar competências no setor da Metalinguagem.

Quanto às variáveis avaliadas no RaLEPE (Sapage & Cruz-Santos, 2023) obtemos a distribuição dos seguintes resultados (ver tabela 39).

**Tabela 39**

*Medidas de tendência central dos compósitos para cada dimensão do RaLEPE*

|                     | N | Mínimo | Máximo | Média | Erro Desvio |
|---------------------|---|--------|--------|-------|-------------|
| COMPREENSÃO         | 9 | 0      | 10     | 3,89  | 4,457       |
| PRODUÇÃO            | 9 | 1      | 14     | 4,22  | 5,069       |
| METALINGUAGEM       | 9 | 0      | 0      | ,00   | ,000        |
| LETRAS              | 9 | 0      | 9      | 4,56  | 3,609       |
| LIVROS              | 9 | 0      | 6      | 2,56  | 2,007       |
| RaLEPE_Total        | 9 | 1      | 39     | 15,22 | 14,016      |
| N válido (de lista) | 9 |        |        |       |             |

Os resultados da aplicação da versão original do RaLEPE (Sapage & Cruz-Santos, 2023), podem ser observados na Tabela 39, em que se destaca a não demonstração de competências metalinguísticas, por parte das crianças avaliadas, concomitante com uma grande variabilidade na capacidade das mesmas para compreender e produzir linguagem oral, constatada com base em valores de desvio-padrão superiores às médias registradas nestas duas competências. Verifica-se, de igual modo, no que concerne ao valor final agregado dos cinco subdomínios que compõem o instrumento, uma grande variabilidade no desempenho destas crianças, dada à proximidade dos valores de tendência central e de dispersão.

## **4.2. Análise Inferencial**

Após a análise dos resultados do desempenho das competências das crianças avaliadas no RaLEPE (Sapage & Cruz-Santos, 2023), no conteúdo e da análise feita pelo painel de especialistas, o quadro 7 apresenta os itens que foram mantidos, adaptados e criados. Para uma análise detalhada da primeira versão exploratória do instrumento RaLEPEEB- Surdez (consultar o Anexo C).

**Tabela 40**

*Teste de Normalidade à Distribuição dos Dados por Subdomínio e Resultado Final.*

|               | Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup> |    |       | Shapiro-Wilk |    |      |
|---------------|---------------------------------|----|-------|--------------|----|------|
|               | Estatística                     | gl | Sig.  | Estatística  | gl | Sig. |
| COMPREENSÃO   | ,246                            | 9  | ,125  | ,776         | 9  | ,011 |
| PRODUÇÃO      | ,404                            | 9  | ,000  | ,696         | 9  | ,001 |
| METALINGUAGEM | .                               | 9  | .     | .            | 9  | .    |
| LETRAS        | ,230                            | 9  | ,187  | ,843         | 9  | ,063 |
| LIVROS        | ,143                            | 9  | ,200* | ,945         | 9  | ,637 |
| RaLEPE_Total  | ,258                            | 9  | ,087  | ,857         | 9  | ,088 |

\*. Este é um limite inferior da significância verdadeira.

a. Correlação de Significância de Lilliefors

análise inferencial, nomeadamente a opção pelos testes estatísticos mais adequados atendendo à variabilidade dos dados obtidos, depende do cumprimento de alguns pressupostos, sendo a normalidade da sua distribuição um destes. Como se pode observar na Tabela 40, os dados obtidos nos subdomínios «*Compreensão*» e «*Produção*» não apresentam distribuição normal, contrariamente os domínios «*Letras*», «*Livros*» e «*RaLEPE\_Total*» (Razali & Yap, 2011).

**Tabela 41**

*Teste de Correlação de Spearman para as Variáveis sem Distribuição Normal*

|                |             |                            | COMPREENSÃO | Idade_meses | PRODUÇÃO |
|----------------|-------------|----------------------------|-------------|-------------|----------|
| rô de Spearman | COMPREENSÃO | Coefficiente de Correlação | 1,000       | -,470       | ,819**   |
|                |             | Sig. (2 extremidades)      | .           | ,202        | ,007     |
|                |             | N                          | 9           | 9           | 9        |
|                | Idade_meses | Coefficiente de Correlação | -,470       | 1,000       | -,537    |
|                |             | Sig. (2 extremidades)      | ,202        | .           | ,136     |
|                |             | N                          | 9           | 9           | 9        |
|                | PRODUÇÃO    | Coefficiente de Correlação | ,819**      | -,537       | 1,000    |
|                |             | Sig. (2 extremidades)      | ,007        | ,136        | .        |
|                |             | N                          | 9           | 9           | 9        |

\*\* A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

Na Tabela 41, podemos observar a inexistência de correlações estatisticamente significativas entre a idade (em meses) da amostra e o desempenho da mesma nos subdomínios «*Compreensão*» e «*Produção*», tendo se verificado mesmo, relativamente aos subdomínios «*Letras*», «*Livros*» e «*RaLEPE\_Total*», como se pode verificar através da Tabela 42.

**Tabela 42**

*Teste de Correlação de Pearson para as Variáveis com Distribuição Normal*

|              |                       | Idade_meses | LETRAS | LIVROS | RaLEPE_Tot<br>al |
|--------------|-----------------------|-------------|--------|--------|------------------|
| Idade_meses  | Correlação de Pearson | 1           | -,401  | -,544  | -,565            |
|              | Sig. (2 extremidades) |             | ,285   | ,130   | ,113             |
|              | N                     | 9           | 9      | 9      | 9                |
| LETRAS       | Correlação de Pearson | -,401       | 1      | ,936** | ,860**           |
|              | Sig. (2 extremidades) | ,285        |        | ,000   | ,003             |
|              | N                     | 9           | 9      | 9      | 9                |
| LIVROS       | Correlação de Pearson | -,544       | ,936** | 1      | ,933**           |
|              | Sig. (2 extremidades) | ,130        | ,000   |        | ,000             |
|              | N                     | 9           | 9      | 9      | 9                |
| RaLEPE_Total | Correlação de Pearson | -,565       | ,860** | ,933** | 1                |
|              | Sig. (2 extremidades) | ,113        | ,003   | ,000   |                  |
|              | N                     | 9           | 9      | 9      | 9                |

\*\* . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

**Tabela 43**

*Diferenças na Compreensão e na Produção Oral em Função do Apoio em Reabilitação Auditiva*

|                                          | COMPREENS<br>ÃO   | PRODUÇÃO          |
|------------------------------------------|-------------------|-------------------|
| U de Mann-Whitney                        | 4,000             | 4,500             |
| Wilcoxon W                               | 10,000            | 10,500            |
| Z                                        | -1,319            | -1,381            |
| Significância Sig.<br>(bilateral)        | ,187              | ,167              |
| Sig exata [2*(Sig. de 1<br>extremidade)] | ,262 <sup>b</sup> | ,262 <sup>b</sup> |

a. Variável de Agrupamento:  
Apoio\_Reab\_auditiva\_individualizada

b. Não corrigido para vínculos.

Relativamente a uma eventual influência do apoio em reabilitação auditiva sobre a compreensão e a produção de linguagem oral da amostra em estudo, podemos observar, através da Tabela 43, que o teste de Mann-Whitney revelou a inexistência de diferenças estatisticamente significativas ( $U=4,000$ ;  $p>0,05/U=10,000$ ;  $p>0,005$ ), tal como o Test-T, relativamente ao conhecimento das letras, ao manuseio de livros e ao valor global do nível de literacia emergente da amostra em estudo ( $t(7)=1,658$ ;  $p>0,005$ ;  $t(7)=1,890$ ;  $p>0,005$ ;  $t(7)=6,258$ ;  $p>0,005$ ) (Tabela 44).

**Tabela 44**

*Diferenças no Conhecimento das Letras, no Manuseio de Livros e na Literacia emergente Global em Função do Apoio em Reabilitação Auditiva*

|              |                                 | Teste de Levene para igualdade de variâncias |      | teste-t para Igualdade de Médias |       |                       |                 |                          |                                         |        |
|--------------|---------------------------------|----------------------------------------------|------|----------------------------------|-------|-----------------------|-----------------|--------------------------|-----------------------------------------|--------|
|              |                                 | Z                                            | Sig. | t                                | df    | Sig. (2 extremidades) | Diferença média | Erro padrão de diferença | 95% Intervalo de Confiança da Diferença |        |
| LETRAS       | Variâncias iguais assumidas     | ,116                                         | ,744 | 1,658                            | 7     | ,141                  | 3,833           | 2,312                    | -1,634                                  | 9,300  |
|              | Variâncias iguais não assumidas |                                              |      | 1,606                            | 3,782 | ,188                  | 3,833           | 2,386                    | -2,946                                  | 10,612 |
| LIVROS       | Variâncias iguais assumidas     | ,667                                         | ,441 | 1,890                            | 7     | ,101                  | 2,333           | 1,234                    | -,586                                   | 5,252  |
|              | Variâncias iguais não assumidas |                                              |      | 2,360                            | 6,897 | ,051                  | 2,333           | ,989                     | -,012                                   | 4,679  |
| RaLEPE_Total | Variâncias iguais assumidas     | 11,932                                       | ,011 | 1,729                            | 7     | ,127                  | 15,333          | 8,869                    | -5,640                                  | 36,306 |
|              | Variâncias iguais não assumidas |                                              |      | 2,395                            | 6,258 | ,052                  | 15,333          | 6,401                    | -,175                                   | 30,842 |

Quanto à influência do Género no desempenho da amostra, o teste de Mann-Whitney apresentado na Tabela 45 permite constatar a existência de diferenças estatisticamente significativas na compreensão da linguagem oral em função do gênero ( $U=1,000$ ;  $p<0,05$ ), tendo esta sido superior no masculino. Relativamente à produção de linguagem oral, não obstante a superioridade observada do gênero masculino, esta não foi estatisticamente significativa ( $U=4,000$ ;  $p>0,05$ ), (ver tabela 45).

**Tabela 45**

*Diferenças na Compreensão e na Produção em Função do Género*

| Postos      |           |   |             |                        |
|-------------|-----------|---|-------------|------------------------|
|             | Género    | N | Posto Médio | Soma de Classificações |
| COMPREENSÃO | Feminino  | 4 | 2,75        | 11,00                  |
|             | Masculino | 5 | 6,80        | 34,00                  |
|             | Total     | 9 |             |                        |
| PRODUÇÃO    | Feminino  | 4 | 3,50        | 14,00                  |
|             | Masculino | 5 | 6,20        | 31,00                  |
|             | Total     | 9 |             |                        |

**Estatísticas de teste<sup>a</sup>**

|                                       | COMPREENSÃO       | PRODUÇÃO          |
|---------------------------------------|-------------------|-------------------|
| U de Mann-Whitney                     | 1,000             | 4,000             |
| Wilcoxon W                            | 11,000            | 14,000            |
| Z                                     | -2,252            | -1,746            |
| Significância Sig. (bilateral)        | ,024              | ,081              |
| Sig exata [2*(Sig. de 1 extremidade)] | ,032 <sup>b</sup> | ,190 <sup>b</sup> |

a. Variável de Agrupamento: Género

b. Não corrigido para vínculos.

Por fim, no que se refere à análise do desempenho da amostra em função do tipo de dispositivo auxiliar de audição utilizado, verificamos, através da tabela 46, a inexistências de diferenças significativas na compreensão quer a compreensão da linguagem oral, entre as crianças utilizadoras de implante coclear e as crianças utilizadores de aparelho ( $U=7,500$ ;  $p> 0,05$ ;  $U=6,000$ ;  $p> 0,05$ ).

**Tabela 46**

*Diferenças na Compreensão e na Produção Oral em Função do Tipo de Dispositivo Utilizado*

| Postos      |                             |   |             |                        |
|-------------|-----------------------------|---|-------------|------------------------|
|             | Dispositivo                 | N | Posto Médio | Soma de Classificações |
| COMPREENSÃO | Implante coclear bilateral  | 5 | 4,50        | 22,50                  |
|             | Aparelho Auditivo bilateral | 4 | 5,63        | 22,50                  |
|             | Total                       | 9 |             |                        |
| PRODUÇÃO    | Implante coclear bilateral  | 5 | 4,20        | 21,00                  |
|             | Aparelho Auditivo bilateral | 4 | 6,00        | 24,00                  |
|             | Total                       | 9 |             |                        |

**Estatísticas de teste<sup>a</sup>**

|                                       | COMPREENSÃO       | PRODUÇÃO          |
|---------------------------------------|-------------------|-------------------|
| U de Mann-Whitney                     | 7,500             | 6,000             |
| Wilcoxon W                            | 22,500            | 21,000            |
| Z                                     | -,626             | -1,164            |
| Significância Sig. (bilateral)        | ,532              | ,244              |
| Sig exata [2*(Sig. de 1 extremidade)] | ,556 <sup>b</sup> | ,413 <sup>b</sup> |

a. Variável de Agrupamento: Dispositivo

b. Não corrigido para vínculos.

De igual modo, não foram observadas diferenças estatisticamente significativas no conhecimento das letras, no manuseio de livros e na literacia emergente global, entre crianças utilizadores de implante coclear e crianças utilizadoras de aparelho auditivo.

**Tabela 47** *Diferenças no Conhecimento das Letras, no Manuseio de Livros e na Literacia Emergente Global em Função do Tipo de Dispositivo Utilizado*

|              |                                 | Teste de Levene para igualdade de variâncias |      | teste-t para Igualdade de Médias |       |                       |                 |                          |                                         |       |
|--------------|---------------------------------|----------------------------------------------|------|----------------------------------|-------|-----------------------|-----------------|--------------------------|-----------------------------------------|-------|
|              |                                 | Z                                            | Sig. | t                                | df    | Sig. (2 extremidades) | Diferença média | Erro padrão de diferença | 95% Intervalo de Confiança da Diferença |       |
| LETRAS       | Variâncias iguais assumidas     | 10,107                                       | ,016 | -1,868                           | 7     | ,104                  | -3,950          | 2,114                    | -8,950                                  | 1,050 |
|              | Variâncias iguais não assumidas |                                              |      | -2,035                           | 5,711 | ,090                  | -3,950          | 1,941                    | -8,759                                  | ,859  |
| LIVROS       | Variâncias iguais assumidas     | ,244                                         | ,637 | -2,473                           | 7     | ,043                  | -2,600          | 1,052                    | -5,086                                  | -,114 |
|              | Variâncias iguais não assumidas |                                              |      | -2,525                           | 6,947 | ,040                  | -2,600          | 1,030                    | -5,038                                  | -,162 |
| RaLEPE_Total | Variâncias iguais assumidas     | ,801                                         | ,401 | -1,498                           | 7     | ,178                  | -13,100         | 8,747                    | -33,784                                 | 7,584 |
|              | Variâncias iguais não assumidas |                                              |      | -1,463                           | 5,875 | ,195                  | -13,100         | 8,956                    | -35,129                                 | 8,929 |

No capítulo seguinte será apresentada a discussão e conclusões dos resultados obtidos e analisados neste estudo.

## **CAPÍTULO V- DISCUSSÃO E CONCLUSÕES**

Neste capítulo será apresentada a discussão dos resultados obtidos relativamente ao RaLEPE (Sapage & Cruz-Santos, 2023) e da sua respetiva aplicação, e conclusões do estudo. Estes resultados foram analisados e interpretados de acordo com o enquadramento teórico para responder aos objetivos definidos do presente estudo.

A presente investigação tem como finalidade aplicar o instrumento RaLEPE de Sapage & Cruz-Santos (2023) num grupo de crianças de idade pré-escolar com surdez que frequentam uma escola de referência para a educação bilíngue localizado na região norte do país, analisar os resultados, e construir o instrumento de Rastreio Literacia Emergente Pré-Escolar e Ensino-Básico- SURDEZ (RaLEPEEB) numa versão exploratória.

Os principais objetivos deste estudo são:

1. Aplicar o Instrumento Rastreio de Literacia Emergente Pré-Escolar (RaLEPE) (Sapage & Cruz-Santos, 2023) para recolher informação acerca das competências da linguagem e literacia emergente num grupo de crianças com surdez;
2. Analisar os resultados da aplicação do Instrumento Rastreio de Literacia Emergente Pré-Escolar (RaLEPE) (Sapage & Cruz-Santos, 2023) num grupo de crianças com surdez;
3. Construir a primeira versão exploratória do Instrumento Rastreio Literacia Emergente Pré-Escolar e Ensino Básico -Surdez (RaLEPEEB).

### **5.1. Discussão dos resultados**

A estruturação do pensamento de uma criança é um processo evolutivo que depende da aquisição e do desenvolvimento de uma língua, cujo domínio é decisivo na construção da sua identidade, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social e escolar, bem como no exercício presente e futuro da sua cidadania. O cumprimento desse objetivo é indissociável a uma escola que seja capaz de proporcionar a esta criança um espaço onde possa compreender e ser compreendida na língua que a liberta de qualquer restrição ou condicionalismo de acesso à comunicação, ao conhecimento e ao pensamento, o que, no caso de alunos com surdez, é, por natureza, a Língua Gestual Portuguesa (LGP).

Reconhecida como oficial desde 1997 pela alínea h) do n.º 2 do artigo 74.º da Constituição da República Portuguesa, a LGP constitui um direito a todos os que, de forma congénita ou adquirida, nascem com um grau de perda auditiva que limita ou impede o desenvolvimento de competências ao nível da oralidade, cabendo ao Estado proporcionar as condições de ensino onde a única diferença se consubstancie em aspetos linguísticos e culturais. Nesse sentido, foram criadas as Escolas de Referência para a Educação Bilingue a Alunos Surdos (EREBAS), pela alínea a) do artigo 4.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, onde foram concentrados os recursos materiais e humanos adequados a um processo inclusivo de acesso ao currículo (artigo 23.º), nomeadamente docentes de educação especial especializados na área da surdez, docentes de LGP, Intérpretes de LGP, Terapeutas da Fala, entre outros, que contribuem para o domínio de LGP enquanto primeira língua (L1) e da Língua Portuguesa, na sua vertente escrita, como segunda língua (L2), numa matriz curricular que atribui a estas línguas igual carga horária, conforme legislado pela Portaria n.º 226-A/2018, de 7 de agosto.

O desenvolvimento sustentado de competências linguísticas em LGP, em crianças com surdez, deve ser fomentado precocemente, para que se evitem atrasos que condicionem o processo normal de aquisição da linguagem, que, nestas crianças, decorre de forma muito similar ao processo vivenciado por crianças ouvintes relativamente à Língua Portuguesa, desde que expostas a modelos linguísticos culturais adequados (Lillo-Martin & Henner, 2021; Singleton & Meier, 2021).

No entanto, na maioria dos casos, estes modelos não estão disponíveis em contexto familiar, dada a grande percentagem de crianças com surdez que cresce em famílias ouvintes (Le-Roux & Stander, 2021; Wetmur, 2024), o que condiciona o seu pleno desenvolvimento linguístico e causa, consequentemente, atrasos significativos no desenvolvimento da sua literacia emergente (Akmese et al., 2024; Latifah et al., 2023).

Nesse sentido, a identificação precoce de dificuldades em competências associadas a uma posterior aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita, é de suma importância ao delineamento de estratégias ou intervenções que mitiguem os constrangimentos experienciados por crianças com surdez. No entanto, a inexistência de instrumentos criados e validados para a população portuguesa com surdez que avaliem competências linguísticas e metalinguísticas, motivou a realização do presente estudo, que teve por objetivo avaliar a aplicabilidade em crianças com surdez de um instrumento concebido para avaliar as competências de literacia emergente de crianças portuguesas com desenvolvimento típico em idade pré-escolar (Sapage & Cruz-Santos, 2021).

Portugal tem feito um percurso de progresso na inclusão de todas as crianças no ensino. Referente à surdez em 1998 com o Despacho nº7520/98 começaram-se a criar as bases da Educação Bilingue que é hoje o sistema de ensino para crianças surdas (Almeida et al., 2009). Em 2008 com o Decreto-Lei nº3/2008 veio o surgimento das Escolas Bilingue em Portugal e foi ainda o reconhecimento da LGP como primeira língua dos alunos surdos e a língua portuguesa escrita como segunda língua de ensino, estando ainda em vigor com o atual Decreto-Lei 54/2018 (Direção-Geral da Educação, 2018). A existência desde Decreto fixa e dá a continuidade do acesso às crianças surdas ao direito a um ensino adaptado permitindo melhores condições e contextos ambientais para o desenvolvimento das capacidades intelectuais das crianças com surdez, caminhando assim para a sua inclusão social e educativa em função dos seus direitos relativamente à igualdade de acesso e oportunidades no ensino escolar obrigatório, tendo este um impacto ao longo da vida (Almeida et al., 2009).

Compreende-se que existem dois ambientes fundamentais que podem proporcionar e estimular o processo de aprendizagem e desenvolvimento neurológico da criança em idades precoces na infância. O primeiro é a rede familiar, pelas janelas de oportunidade de aprendizagem existentes na rotina do dia-a-dia e o segundo são os espaços mais formais de aprendizagem compactuando com os recursos disponíveis de apoio para a criança. O melhor para a criança é quando há combinação de ambos os ambientes visando um trabalho colaborativo entre estes dois ambientes (Dunst, 2000).

Os primeiros anos de vida de uma criança são também os primeiros anos de experiência dos pais enquanto cuidadores e por isso é uma fase com grandes desafios. O desafio complexifica-se quando pais ouvintes têm filhos surdos, pois além de terem de lidar com uma notícia talvez inesperada e certamente delicada há uma luta entre a sua capacitação e a rápida necessidade de resposta e intervenção relativamente à surdez para criar as melhores condições de desenvolvimento na sua globalidade e nas respetivas áreas da linguagem e literacia emergente. Por esta razão também as equipas de intervenção precoce revelam a sua importância (Almeida et al., 2009).

Desta forma compreendemos a pertinência na existência de instrumentos de avaliação e rastreio no pré-escolar para crianças surdas pelo que podem identificar dificuldades numa fase onde ainda é possível melhorar antecipadamente, impedindo que as dificuldades se arrastem e bloqueiem o normal desenvolvimento, nomeadamente na aquisição da LGP e da língua portuguesa oral e escrita, prejudicando a fluidez da transição do pré-escolar para o primeiro ciclo.

A presente investigação tem como finalidade adaptar e construir o novo instrumento baseado no RaLEPE (Sara Sapage, 2023) visando o contexto inclusivo, de forma que o mesmo esteja apto para o seu manuseamento enquanto instrumento de rastreio de literacia emergente em crianças com surdez do pré-escolar. Os objetivos para este instrumento é aplicar o Instrumento Rastreio de Literacia Emergente Pré-Escolar (RaLEPE) (Sapage & Cruz-Santos, 2023) para recolher informação acerca das competências da linguagem e literacia emergente, analisar os resultados da aplicação do Instrumento Rastreio de Literacia Emergente Pré-Escolar (RaLEPE) (Sapage & Cruz-Santos, 2023) e a construção da primeira versão exploratória do Instrumento Rastreio Literacia Emergente Pré-Escolar e Ensino Básico - Surdez (RaLEPEEB), (Santos, Cardoso, Sapage, & Cruz-Santos, 2024).

A criação deste instrumento surgiu da recolha de informação acerca das competências da linguagem e literacia emergente e analisar o seu desempenho através do preenchimento dos itens respetivos do RaLEPE (Sapage & Cruz-Santos, 2023). Numa primeira fase ocorreu a análise e discussão dos itens do instrumento aplicado pela investigadora principal deste estudo e pelas educadoras, intérprete de LGP, a terapeuta da fala e a sua orientadora para concluir quais os itens fariam sentido estarem presentes ou não neste novo instrumento adaptado para a surdez; baseando-se nos itens onde as crianças desta amostra eram capazes de executar. O último passo foi a construção de um painel de peritos com 3 especialistas Doutorados para a análise do enquadramento e desempenho das crianças com surdez juntamente com a Investigadora principal deste estudo de forma a decidirem quais os itens do RaLEPE (Sapage & Cruz-Santos, 2023) seriam mantidos, quais os que seriam adaptados e que novos itens são necessários acrescentar.

Os resultados do instrumento aplicado permitiram compreender que apesar da limitação da audição ter comprometido o desempenho das crianças deste estudo na área da metalinguagem, foi possível verificar que nas restantes áreas, através de alguma flexibilidade na demonstração das competências pedidas nos itens, estas crianças conseguiam realizar os objetivos dos itens deste instrumento, com destaque na área da Linguagem Oral- compreensão e produção (Sapage & Cruz-Santos, 2023).

Pode-se verificar com a presente investigação e acesso ao terreno frequentando o jardim escola pertencente ao Agrupamento de Escolas de Referência para o Ensino Bilingue Mundo que os profissionais não têm instrumentos para a avaliação e rastreio para a literacia emergente para as crianças surdas. Este fator dificulta o trabalho destes profissionais no que toca ao rastreio das competências linguísticas e de literacia emergente pelo que, na falta de instrumentos adequados

podem cair numa comparação da criança surda a uma criança ouvinte. Assim este instrumento exploratório procura eliminar essa tendência providenciando um instrumento que permita fazer uma comparação apenas entre crianças com surdez (Grannier, citado por Albres, 2012), que se salienta ser benéfico pela possível análise e avaliação do ponto de situação da criança surda quando à linguagem e literacia emergente, facilitando a transição para o primeiro ciclo.

Adicionalmente entende-se que esta amostra de crianças matriculadas no pré-escolar de escolas de referência para o ensino bilingue, muitas delas são inseridas neste contexto não tendo apenas a condição de surdez, ou seja, neste contexto estão inseridas crianças com diversos graus e tipos de surdez, mas apresentam também, na sua maioria, outros problemas de saúde e dificuldades. Este fator determina ainda mais o seu desempenho na medida em que a condicionante não é apenas a surdez.

Desta forma verificamos que se acrescentam outros apoios para além daqueles que são direcionados para a surdez. Estas condicionantes têm um impacto direto no seu desempenho e percurso pelo que se torna num grande desafio para os profissionais deste contexto conseguirem dar uma resposta adequada para cada criança.

Compreendemos que os desempenhos das crianças vão estar dependentes das oportunidades de aprendizagem e da capacitação dos cuidadores e ainda da capacidade e celeridade das respostas e ferramentas por parte do sistema educativo. Por seguinte vê-se a importância do investimento no Ensino Bilingue e na construção de mais e melhores instrumentos para a Intervenção Precoce e Literacia Emergente Pré-Escolar.

O grande contributo deste estudo reside na sua inovação na área da Educação Bilingue e Literacia Emergente para crianças surdas. A criação desta primeira versão exploratória do instrumento de avaliação e Rastreio Literacia Emergente Pré-Escolar e Ensino Básico- Surdez (RaLEPEEB), é inovador pelo que não foram encontrados instrumentos que possam avaliar as competências de educação pré-escolar para crianças surdas, para que se possam transformar em competências necessárias para uma inclusão eficaz no ensino básico.

Em suma, considera-se que há um caminho a percorrer na área de Educação Bilingue, Intervenção Precoce na infância e na Literacia Emergente Pré-Escolar, esperando que este estudo tenha sido o primeiro passo para o surgimento de futuras investigações e futuros instrumentos que facilitem não apenas o trabalho dos profissionais inseridos nestas escolas de referência para o ensino bilingue, mas trazendo ao contexto ferramentas para que facilitem o processo gradual de

desenvolvimento, de acesso e transição para o primeiro ciclo. Respondendo assim a uma problemática existente no contexto de ensino bilingue no pré-escolar para crianças surdas o presente estudo revela desta forma o seu maior contributo.

## **5.2. Conclusões**

Um fator determinante para o desenvolvimento de uma criança são os estímulos vindos das oportunidades de aprendizagem nos diversos contextos onde a criança está inserida, nomeadamente das relações, experiências e apoio para o desenvolvimento existindo oportunidades de participação (Moore, 2012). Estas oportunidades de estimulação para a aprendizagem e desenvolvimento podem vir da rotina do dia-a-dia com os cuidadores juntamente com a estimulação de atividades no jardim escola juntamente com as equipas multidisciplinares (Dunst, 2000).

A importância de intervir precocemente surge por serem nos primeiros anos de vida que se constitui um período de sensibilidade notável às influências ambientais. Caracterizado por período crítico ou sensível, é a fase que representa a grande janela de oportunidade para a aprendizagem, assumindo assim que esta fase é determinante para a moldagem da estrutura e função do cérebro (Fox, Levit, & Nelson, 2010).

Desta forma, podemos compreender que a intervenção em idades precoces revela a sua importância pois permite identificar as crianças em risco e procura dar uma resposta atempada quanto ao despiste das suas dificuldades e necessidades, prevenindo que estas prejudiquem o desenvolvimento das suas competências, aproveitando a fase de maior neuroplasticidade que é maior quanto mais nova for a criança, aproveitando o período onde surgem as grandes janelas de oportunidade para a aprendizagem (Nelson, 2000; Fox, Levitt, & Nelson, 2010).

A investigação sobre a teoria é importante pelo que justifica a aplicação e o surgimento de instrumentos, ferramentas utilizadas procurando dar resposta a uma problemática identificada. Também o presente estudo procura dar resposta a uma problemática.

Sendo que não foram encontrados instrumentos de rastreio e avaliação de literacia emergente para as crianças surdas no pré-escolar, este estudo procura trazer um instrumento inovador nesta área.

Podemos afirmar que os objetivos do presente estudo corroboram a sua respetiva finalidade na medida em que o propósito deste projeto foi desenvolver um instrumento capaz de avaliar o grau de

desenvolvimento de linguagem e literacia emergente em crianças com surdez no Pré-escolar e, consequentemente, fornecer aos profissionais de educação, saúde ou cuidadores envolvidos no contexto de escolas de referência para o ensino bilingue. Através do instrumento de utilização prática, simples e breve de avaliação e rastreio de literacia emergente em crianças com surdez em idades pré-escolar. Corroborando os objetivos do presente estudo, que começa pela aplicação do Instrumento Rastreio de Literacia Emergente Pré-Escolar (RaLEPE) (Sapage & Cruz-Santos, 2023) para recolher informação acerca das competências da linguagem e literacia emergente das crianças com surdez inseridas no contexto de ensino bilingue, na construção e desenvolvimento do RaLEPE (Sapage & Cruz-Santos, 2023) para a surdez, com base na análise e discussão das competências das crianças com surdez e o seu desempenho quanto à linguagem e literacia emergente com os grupos vocais constituídos pelas educadoras, a intérprete de LGP e terapeuta da fala juntamente com a investigadora principal deste estudo, a construção de um painel de peritos com 3 especialistas Doutorados juntamente com a investigadora principal deste estudo onde se realizou uma análise do enquadramento e desempenho das crianças com surdez onde se decidiu quais os itens do RaLEPE (Sapage & Cruz-Santos, 2023) seriam mantidos, adaptados, eliminados e criados, por último deu-se o cumprimento da finalidade deste estudo que foi a criação da primeira versão exploratória do Instrumento Rastreio Literacia Emergente Pré-Escolar e Ensino Básico -Surdez (RaLEPEEB), (Santos, Cardoso, Sapage, & Cruz-Santos, 2024).

A começar pelo processo de aplicação do instrumento RaLEPE (Sapage & Cruz-Santos, 2023) verificou-se que dando alguma flexibilidade na forma em como as crianças inseridas neste estudo demonstravam a aquisição do conhecimento estabelecido nos itens, que era possível assinalar como competência adquirida, no entanto, a pontuação dada nos itens era de 0 (competência não adquirida) não pelo facto de em alguns itens a criança não a ter demonstrado, mas porque a forma de analisar determinada competência era pelo meio oral. Desta forma é importante mencionar que as crianças conseguiram atingir algumas competências nas áreas do desenvolvimento de literacia emergente, apenas não o demonstraram da forma que era pedido no instrumento RaLEPE (Sapage & Cruz-Santos, 2023).

A área onde a maioria destas crianças demonstraram a aquisição das suas competências foram nas primeiras duas secções, Linguagem- Compreensão e Linguagem- Produção, que mais uma vez saliente, alcançadas não através da oralidade como era pedido pelo instrumento RaLEPE (Sapage & Cruz-Santos, 2023), daí os resultados serem diferentes da visão aqui referida. Da mesma forma pôde-

se verificar que a área de desenvolvimento onde nenhuma criança conseguiu atingir foi o da metalinguagem. A avaliação desta área para crianças surdas em idade pré-escolar mostrou-se ser desadequada, pois a avaliação desta temática só é possível avaliar se oralmente, pois baseia-se na compreensão auditiva das palavras e tem um nível de complexidade mais exigente ao nível da compreensão gramatical e silábica, que pode não demonstrou ser exequível para uma criança surda em idades de pré-escolar. Por existir o comprometimento auditivo, a avaliação pode não ser justa, pelo que, apesar de existirem itens relativamente à metalinguagem no instrumento RaLEPEEB (Santos, Cardoso, Sapage, & Cruz-Santos, 2024), este fator não deve prejudicar a avaliação da criança surda em idade pré-escolar, sendo que a avaliação deste primeiro instrumento é direcionada não apenas para o pré-escolar como também para o ensino básico (Santos, Cardoso, Sapage, & Cruz-Santos, 2024), dada a continuidade na aquisição e desenvolvimento destas competências nas crianças com surdez no Ensino Básico.

O presente estudo demonstrou o seu contributo por ser um projeto inovador na área de Intervenção Precoce da Infância, Literacia Emergente no Pré-Escolar e para o Ensino Bilingue para a Surdez. Apesar de se reconhecer os esforços já realizados em prol da inclusão e apoio tanto às crianças com necessidades como às respetivas famílias, não foram encontrados instrumentos em Portugal adaptados ou adequados para a avaliação e rastreio de literacia emergente no pré-escolar para crianças surdas. Desta forma este estudo permitiu verificar a importância da existência de instrumentos aferidos para esta população em idades precoces pela falta identificada de respostas que facilitem não apenas os profissionais inseridos nas escolas de ensino bilingue, mas também para facilitar o processo e o acesso ao ensino na transição para o primeiro ciclo.

Face a esta problemática, desenvolveu-se a primeira versão exploratória de um instrumento de Rastreio de Literacia Emergente Pré-Escolar e Ensino Básico para a Surdez (Santos, Cardoso, Sapage, & Cruz-Santos, 2023). Este é o primeiro instrumento nesta área de estudo que procura dar resposta aos profissionais tendo assim um instrumento que identifique as crianças surdas em risco de dificuldades no seu desempenho linguístico e de literacia emergente, visando métodos justos de avaliação e rastreio em idades de pré-escolar.

Em concordância à sua finalidade, o contributo do presente estudo reside também por abrir um caminho para inclusão das crianças surdas, no acesso aos seus direitos de proteção e de resposta às suas necessidades, tendo em consideração os objetivos inseridos no Decreto-Lei 54/2018, no que diz respeito à defesa de uma escola inclusiva que dê respostas e que possibilitem a aquisição de um nível

de educação e formação facilitadoras da sua inclusão social; respondendo ainda às suas potencialidades, expectativas e necessidades (Direção-Geral da Educação, 2018).

Este novo instrumento como manteve a estrutura de avaliação prática e simples na sua aplicação, como o RaLEPE (Sapage & Cruz-Santos, 2023), pode ser utilizado por profissionais no setor da educação, saúde, mas também pela rede familiar que se queira envolver no processo de apoio à sua criança e queira analisar o desempenho da criança surda percebendo as competências do desenvolvimento ao nível da linguagem e literacia emergente, podendo assim recorrer a ações que consigam agir em conformidade consoante o resultado e a respetiva necessidade. Realiza também um despiste rápido de possíveis crianças em risco de dificuldades na literacia emergente, permite avaliar e rastrear o que a criança já adquiriu e o que falta adquirir, avaliando assim o ponto de situação em que esta se encontra nas áreas de desenvolvimento da linguagem e literacia emergente, podendo assim prestar um apoio especializado na área em que foram detetadas as dificuldades, visando a melhoria da criança, abrindo caminho para um melhor desempenho nesta importante área do desenvolvimento. Adicionalmente todo este processo implica que haja uma resposta face às dificuldades encontradas. Sendo possível atuar em conformidade à dificuldade identificada, facilita-se o desenvolvimento contínuo do processo de aprendizagem da criança, facilitando a sua transição para o ensino básico visando a sua inclusão social e académica (Almeida et al., 2009).

Não se sabe propriamente o que uma criança surda em idade pré-escolar consegue ou não atingir, desta forma, a avaliação das crianças com surdez pode cair no erro de se assentar numa comparação de desempenho de uma criança ouvinte (Grannier, citado por Albres, 2012). Desta forma, espera-se que este instrumento sirva de para eliminar esta tendência, na medida em que, havendo um instrumento criado para as crianças com surdez, deixe de ser necessário essa comparação.

A criação deste instrumento focou-se numa tentativa de uma avaliação e rastreio apenas na surdez provendo de uma avaliação justa, inclusiva e uma inclusão eficaz no ensino básico, pelo que se compreende o risco de insucesso que pode surgir quando se identificam dificuldades em crianças em idades precoces no desenvolvimento linguagem. Compreende-se que o processo de desenvolvimento se complexifica, na medida em que o diagnóstico de surdez pode demorar e quando diagnosticado podem também surgir dificuldades na implementação dos dispositivos auditivos. Desta forma, a intervenção, apoio e acesso à informação e ainda a aquisição da LGP para os cuidadores é um processo que deve acontecer dado que estas medidas contribuem para o desenvolvimento da criança. Assim, compreendemos que o apoio e trabalho colaborativo entre a família e a escola e/ou outros

recursos considerados relevantes proporcionam as melhores condições o desenvolvimento da criança surda possíveis (Dunst, 2000).

A inexistência de instrumentos validados para crianças com surdez que avaliem competências linguísticas e de literacia emergente motivou a realização do presente estudo, que teve por objetivo avaliar a aplicabilidade em crianças com surdez de um instrumento concebido para avaliar as competências de literacia emergente de crianças portuguesas com desenvolvimento típico em idade pré-escolar (Sapage & Cruz-Santos, 2021) e, a partir dos resultados obtidos, proceder às adaptações necessárias ao enquadramento curricular e linguístico bilingue adotado nas EREBAS. Assim, apesar da necessidade da sua aplicação a nível nacional nas escolas de referência para o ensino bilingue para a obtenção de dados para a sua validação, acredita-se que é possível proporcionar instrumentos para uma avaliação mais adequada às crianças com surdez, metendo em prática os valores expressos no Decreto-Lei 54/2018, para que todos tenham acesso a um ensino justo e mais simples procurando dar respostas às necessidades das crianças. (Direção-Geral da Educação, 2018).

Por fim, realização desta investigação resultou de um trabalho intenso e colaborativo de forma a conseguir compreender as competências nestas áreas para que existisse informação necessária para dar mais fidelidade, consistência e robustez à primeira versão exploratória RaLEPEEB (Santos, Cardoso, Sapage, & Cruz-Santos, 2024).

### **5.3. Recomendações**

Esta primeira versão exploratória resultou de uma dissertação de mestrado, pelo que se recomenda a aplicação do instrumento a nível nacional nas escolas de referência para o ensino bilingue para a aferição deste instrumento.

### **5.4. Limitações do Estudo**

A construção desta primeira versão exploratória do instrumento de Rastreio de Literacia Emergente Pré-Escolar e Ensino Básico (RaLEPEEB), (Santos, Cardoso, Sapage, & Cruz-Santos, 2024), teve os seus desafios na pesquisa de conteúdos teóricos e de um trabalho intenso e colaborativo de forma a conseguir compreender as competências nestas áreas para ter informação necessária para trazer maior fidelidade e consistência e robustez a esta primeira versão do instrumento.

Esta recolha de dados foi feita a uma turma de alunos de ensino bilingue matriculados numa escola de referência onde a amostra se baseia neste contexto, isto porque se pôde verificar que para muitas destas crianças a surdez não é a sua única condição, complexificando a avaliação destas competências na linguagem oral e na LGP. Assim compreende-se que estes fatores tiveram uma relação direta não apenas no processo de recolha de dados, mas principalmente no seu desempenho na aplicação do instrumento RaLEPE (Sapage & Cruz-Santos, 2023) e consequentemente nos resultados obtidos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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. Livraria Santos Editora.
- Aguiar, C., & Mata, L. (2022). Literacia emergente no jardim de infância. In R. A. Alves & I. Leite (Eds.), *Ensino da leitura e da escrita baseado em evidências* (pp. 173-193). Fundação Belmiro de Azevedo.
- Albritton, K., Stuckey, A., & Patton Terry, N. (2022). Multitiered early literacy identification in 3-year-old children in head start settings. *Journal of Early Intervention*, 44(1), 23-39.  
<https://doi.org/10.1177/1053815121998434>
- Alcântara, J. A. S., & Galasso, B. (2023). Educação bilíngue para surdos: Tecnologias assistivas na pré-escola. *Revista SCIAS. Direitos Humanos e Educação*. 6(1), 214-239.
- Almeida, L., & Freire, T. (2008). *Metodologia de investigação em psicologia e educação* (5ª ed.) Psiquilibrios Edição.
- Almeida, D., Cabral, E., Filipe, I., & Morgado, M. (2009). *Educação bilíngue de alunos surdos: Manual de apoio à prática*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular/ Direção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2017). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (5.ª ed.). Psiquilibrios Edições.
- Almeida, W., G. & Cruz-Santos, A. (2022) Educação bilíngue para surdos no Brasil e em Portugal: Uma revisão sistemática da literatura. *Revista Portuguesa de Educação*, 333- 355.  
<https://hdl.handle.net/1822/81831>

- Akmese, P. P., Kucuk, D. S., & Kirazli, G. (2024). Investigation of early literacy skills of preschool children with hearing loss. *Italian Journal of Pediatrics*, 50(1), 4. <https://doi.org/10.1186/s13052-024-01578-0>
- Ardila, A. (2015). A proposed neurological interpretation of language evolution. *Behavioural Neurology*.  
FALTAM AS PAGINAS <https://psycnet.apa.org/doi/10.1155/2015/872487>
- ARROIO, R., S. (2013). *Ensino de matemática para alunos surdos com a utilização de recursos visuais*.  
Dissertação de Mestrado, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brazil.
- Baptista, M., Silva, F., & Grácio, M. (Coord.). (2012). *Educar e Comunicar na surdez: Duas faces do mesmo desafio*. Grácio Editor.
- Baptista, M. (2012). *Educar e comunicar na surdez*. Grácio Editor.
- Barbosa, M., R., Medeiros, L., B., & Vale, A., P. (2016). Relação entre os níveis de escrita, consciência fonológica e conhecimento de letras. *Estudos de Psicologia*, 33, 667-676.
- Bishop, D., Colledge, E., Dale, P., Price, T., & Koeppen-Schomerus, G. (2002). The structure of language abilities at 4 years: A twin study. *Developmental Psychology*, 38(5), 749-757.
- Borges, M., & Viana, F. L. (2020). *Ouvintes Sortudos: Um programa de promoção da fluência em leitura – 2ºano*. Ministério da Educação- Estrutura de Missão do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar.
- Bowyer- Crane, C., Snowling, M. J., Duff, F. J., Fieldsend, E., Carrol, J. M., Miles, J., Gotz, K., & Hulme, C. (2008). Improving early language and literacy skills: Differential effects of an oral language versus a phonology with reading intervention. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 49(4), 422-432. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01849>

- Bowyer-Crane, C., Fricke, S., Schaefer, B., Lervåg, A., & Hulme, C. (2017). Early literacy and comprehension skills in children learning English as an additional language and monolingual children with language weaknesses. *Reading and Writing* 30(4), 771-790.
- Botelho, P. (2007). *Linguagem e letramento na educação dos surdos: Ideologias e práticas pedagógicas*. Autêntica.
- Breznitz, Z. (2006). *Reading fluency: Synchronization of processes*. Mahwah, Psychology Press.
- Brown, T. T., & Jernigan, T. L. (2012). Brain development during the preschool years. *Neuropsychology Review*, 22(4), 313-333. <https://doi.org/10.1007/s11065-012-9214-1>
- Caldas, A. (2000). *A herança de Franz Joseph Gall: O cérebro ao serviço do comportamento humano*. McGraw-hill.
- Carroll, J. M., Bowyer-Crane, C., Duff, F. J., Hulme, C., & Snowling, M. J. (2011). *Developing language and literacy: Effective intervention in the early years*. Wiley.
- Carson, K., Boustead, T., & Gillon, G. (2014). Predicting reading outcomes in the classroom using a computerbased phonological awareness screening and monitoring assessment (Com-PASMA). *International Journal of Speech-Language Pathology*, 16(6), 552-561. <https://doi.org/10.3109/17549507.2013.855261>
- Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5-51. <https://doi.org/10.1177/1529100618772271>
- Catts, H. W., Adlof, S. M., & Ellis, W. S. (2006). Language deficits in poor comprehenders: A case for the simple view of reading. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49(2), 278-293. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2006/023\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2006/023))

Constituição da República Portuguesa n.º84, Série I de 12-08-2005. Diário da República, Artigo 74º.

<https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-aprovacao-constituicao/1976-34520775-49472775>

Cruz, J. S., Almeida. M., Pinto. P., Constante. P., Macedo. A., Amaral. J., Monteiro. L., Lopes. E., & Ferreira, C. (2014). *Contribuição da literacia emergente para o desempenho em leitura no final do 1ºCEB*. ISPA, 32(3), 245-257. <https://doi.org/10.14417/ap.749>

Decreto-lei nº54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros de Educação, Texto integrante do ato original. (2018). Diário da República nº129/2018, Série I de 06-07-2018. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>

Delgado Martins, M. R. (1996). Linguagem gestual: Uma linguagem alternativa. In Hub Faria I. et al., *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Caminho.

Delgado Martins, M. R. (1997). *Como aprendem as crianças surdas a ler e a escrever?* Noesis, 31-33.

Dunst, C. J. (2000). Corresponsabilização e práticas de ajuda que se revelam eficazes no trabalho com famílias. In A. Serrano & L. M. Correia (Eds.). *Envolvimento parental e intervenção precoce* (123-141). Porto Editora.

Engel de Abreu, P. M. J., Nikeado, C., Loff, A., Snowling, M. L., Hulme, C., & Fricke, S. (2022). *Evaluation of a mother tongue-based language intervention for children from immigrant backgrounds: A controlled trial* [Manuscript submitted for publication]. University of Luxembourg.

Feldman, H. M. (2019). The importance of language-learning environments to child language outcomes. *Pediatrics*, 144(4). <https://doi.org/10.1542/peds.2019-2157>

- Fernandes, S., Querido, L., Verhaeghe, A., Marques, C., & Araújo, L. (2017). Reading development in European Portuguese: Relationships between oral reading fluency, vocabulary and reading comprehension. *Reading and Writing*, 30(9), 1987-2007. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s11145-017-9763-z>
- Fox, S. E., Levitt, P., & Nelson, C. A. (2010). How the timing and quality of early experiences influence the development of brain architecture. *Child Development*, 81(1), 28-40.
- Fogle, P.(2019). *Essentials of communication sciences and disorders* (2<sup>a</sup>ed.). Jones & Bartlett Learning.
- Fricke, S., Bowyer-Crane, C., Haley, A. J., Hulme, C., & Snowling, M. J. (2013). Efficacy of language intervention in the early years. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(3), 280-290. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12010>
- Fricke, S., & Millard, G. (2016). A setting-based oral language intervention for nursery-aged children with English as an additional language. In V. A. Murphy & Evangelou (Eds.), *Early childhood education in English for speakers of other languages*. (pp.171-186). British Council.
- Fricke, S., Burgoyne, K., Bowyer-Crane, C., Kyriacou, M., Zosimidou, A., Maxwell, L., Levag, A., Snowling, M. J., & Hulme, C. (2017). The efficacy of early language intervention in mainstream school settings: A randomized controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1141-1151. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12737>
- Gamelas, A., Leal, T., Alves, M., & Grego, T. (2003). *Contributos para o Desenvolvimento da Literacia: Clube de Leitura*. Casa da Leitura. ABZ da Leitura, Orientações Teóricas [http://www.casadaleitura.org/portalpha/bo/documentos/ot\\_clube\\_leitura\\_a.pdf](http://www.casadaleitura.org/portalpha/bo/documentos/ot_clube_leitura_a.pdf)
- Gillam, R. B., Bedore, L. M., & Davis, B. I. (2021). Communication across the life span. In R.Gillam & T. P. Marquardt (Eds.), *Communication sciences and disorders: From science to clinical practice* (4th ed.). Jones & Bartlett Learning.

- Gonçalves, A., Viana, F. L. & Dionísio, M. L. (2007). *Dar vida às letras: Promoção do livro e da leitura*. [Livro, Universidade do Minho]. Repositório Aberto da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/11801>
- Goodrich, J. M., & Lonigan, C. J. (2017). Language-independent and language-specific aspects of early literacy: An evaluation of the common underlying proficiency model. *Journal of Educational Psychology*, 109(6), 782-793. <https://doi.org/10.1037/edu0000179>
- Grannier, D., M. (2002). Português-por-escrito para usuários de LIBRAS. *Revista Integração*, 14, 48-51. [https://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume\\_2\\_artigo\\_242.pdf](https://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_242.pdf)
- Guimarães, C., D., S., Cruz-Santos, A., & Almeida, L. (2013). Adaptação do Inventário Parental “Language Use Inventory (LUI)” para crianças entre 17 e 47 meses para o Português Europeu: Estudo Piloto. *Audiology- Communication Research*, 18, 332-338.
- Guimarães, C., & Cruz-Santos, A. (2017). *Language Use Inventory (LUI)* [Unpublished material]. Universidade do Minho.
- Guimarães, C., & Cruz-Santos, A. (2020). *LUI- Português (Portugal)*. Waterloo, ON: Knowledge in Development.
- Haley, A., Hulme, C., Bowyer-Crane, C., Snowling, M. J., & Fricke, S. (2017). Oral language skills intervention in pre-school: A cautionary tale. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 52, 71-79. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12257>
- Heidlage, J. K., Cunningham, J. E., Kaiser, A. P., Trivette, C. M., Barton, E. E., Frey, J. R., & Roberts, M. Y. (2020). The effects of parent-implemented language interventions on child linguistic outcomes: A meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 50, 6-23. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.12.006>

- Heward, W. L., & Wood, C. L. (2017). *Exceptional children: An introduction to special education* (11 ed). Pearson Education/Merrill/Prentice Hall.
- Hoff, E. (2014). *Language development* (5<sup>a</sup> ed.). Cengage Learning, Inc.
- Latifah, N., Ummah, S. S., Pattiasina, P. J., & Parta, I. B. M. W. (2023). Literacy in early childhood with hearing loss: Challenges and strategies in education. *Journal of Childhood Development*, 3(2), 69-80.
- Law, J., Rush, R., Schoon, I., & Parsons, S. (2009). Modeling developmental language difficulties from school entry into adulthood: Literacy, mental health, and employment outcomes. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52(6), 1401-1416.  
[https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2009/08-0142\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009/08-0142))
- Le Roux, A., & Stander, M. (2021). *Early language intervention in deaf children of hearing parents. A Journal for Language Learning. Per Linguam* 37(1):15-27 <http://dx.doi.org/10.5785/37-1-974>
- Levey, S. (2019). *Infant and toddler language development. In S. Levey (Ed.), Introduction to language development* (2nd ed., pp. 69-118). Plural Publishing, Inc.
- Lillo-Martin, D., & Henner, J. (2021). Acquisition of sign languages. *Annual Review of Linguistics*, 7(1), 395-419.
- Lopes, P., & Marques, R. (2020). *Surdez e identidade surda. [Resumos de Psicologia da Saúde, Escola Superior de Saúde do Politécnico do Porto]*. Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto. <http://hdl.handle.net/10400.22/19514>
- Lousada, M., Ramalho, M., & Marques, C. (2016). Effectiveness of the language intervention programme for preschool children. *Folia Phoniatrica et Logopaedica*, 68(2), 80-85.  
<http://doi.org/10.1159/000448684>

- Lyer, S., N., Dawson, M., Z., Sawyer, M., I., Abdullah, N., Saju, L., & Needlman, R., D. (2017). Added value of early literacy screening in preschool children. *Clinical Pediatrics*, 56(10), 959-963. <https://doi.org/10.1177/0009922817702937>
- Lyer, S., Do, D., Akshoomoff, N., Malacarne, V., L., Hattrup, K., Berger, S., P., Gahagan, S., & Needlman, R. (2019). Development of a brief screening tool for early literacy skills in preschool children. *Academic Pediatrics*, 19(4), 464-470. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2018.11.008>
- Lund, N., & Dunchan, J. (1993). *Assessing children's language in naturalistic contexts* (3ª ed.). Prentice-Hall.
- MacGuinness, D. (2004). *Early reading instruction: what science really tells up about how to teach reading*. Bradford Book.
- Decreto-lei n.º 54/2018 de 6 de julho da Presidência do Conselho de Ministros. Diário da República, n.º 129, Série I de 06.07-2018, p.2918-2928. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Mackay, W. A. (2003). *Neurofisiologia sem lágrimas* (4ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Melo, A. P., Moreno, C., Amaral, I. M., Silva, & Martins, M. R. D. (1986). *A criança deficiente auditiva: Situação educativa em Portugal*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- McGee, L. M., & Richgels, D. (2014). *Designing early literacy programs: Differentiated instruction in preschool and kindergarten* (2ª ed.). The Guilford Press.
- Mendes, A., Lousada, M., L., & Valente, A., R. (2015). *Rastreio de Linguagem e Fala (RALF)*. Edubox.

Resolução do Conselho de Ministros nº23/2016, Estrutura de Missão do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (2016). Direção-Geral da Educação, 24 de março de 2016.  
[Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar | Direção-Geral da Educação](#)

Moll, K., Snowling, M., Gobel, S., & Hulme, C. (2015). Early language and executive skills predict variations in number and arithmetic skills in children at family-risk of dyslexia and typically developing controls. *Learning and Instruction*, 38, 53-62.  
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.03.004>

Monreal, S. T., Rosa, R. U., & Hernández, R. S. (1999). *Deficiência Auditiva Guia para profesionales y padres*. Ediciones Aljibe, S. L.

Moore, T., G. (2012). Rethinking early childhood intervention services: Implications for policy and practice. Pauline McGregor Memorial Address to the *10th Biennial National Early Childhood Intervention Australia (ECIA) Conference and 1st Asia-Pacific Early Childhood Intervention Conference* 2012, Retirado  
[http://www.rch.org.au/uploadedFiles/Main/Content/ccch/profdev/ECIA\\_Nacional\\_Conferen ce\\_2012.pdf](http://www.rch.org.au/uploadedFiles/Main/Content/ccch/profdev/ECIA_Nacional_Conferen ce_2012.pdf).

Morôco, J. (2007). *Análise estatística com o SPSS statistics* (3 ed.). Edições Sílabo.

Nascimento, B., Tomaz, C., Passos, F., & Silva, E. (2011). A importância do brincar para a aprendizagem significativa da criança surda. *Pedagogia em Ação*, 3, 25-41.  
<https://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/5521>

National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy: Report of the national early literacy panel*. National Institute for Literacy.

Nelson, C. (2000). The neurobiological basis of early intervention. In J. Shonkoff & S. Meisels (Eds.). *Handbook of early childhood intervention* (pp. 204-227). Cambridge University.

Nunes, R. (2000). *Perspectivas na integração da pessoa surda*. Gráfica de Coimbra

Nunes, T., & Moreno, C. (2002). An intervention program for promoting deaf pupils' achievement in mathematics. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7.2: 120-133.

Nunes, S. S., Saia, A. L., Silva, L. J., & Mimessi, S. D. (2015) Surdez e educação: Escolas inclusivas e/ou bilíngues? *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*. (pp. 538-544). <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0193892>

Owens, R. (2016). *Language development: An introduction*. (8<sup>o</sup> ed). Allyn & Bacon.

Ouellette, G.P., Sénéchal, M. (2008). A window into early literacy: Exploring the cognitive and linguistic underpinnings of invented spelling. *Scientific Studies of Reading*, 12(2), 195-219. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/10888430801917324>

Paço, J., Branco, C., Moreira, I., Caroça, C., & Henriques, M. M. (2010). *Introdução à surdez* (Universidade Católica Editora). PRO\_LGP.

Paul, R. (2018). *Language disorders from infancy through adolescence: Assessment and intervention*. (5<sup>o</sup> ed.). Mosby.

Pereira, F. (2008). *Educação Especial, Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.

Pestana, M. H., & Gageiro, J., N. (2014). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS* (6 ed.). Sílabo.

Piasta, S. B., & Wagner, R. K. (2010). Developing early literacy skills: A meta-analysis of alphabet learning and instruction. *Reading Research Quarterly*, 45, 8-38. <https://doi.org/10.1598/RRQ.45.1.2>

- Pierson, L. M., Thompson, J. L., Ganz, J. B., Wattanawongwan, S., Haas, A. N., & Yllades, V. (2021). Coaching parents of children with developmental disabilities to implement a modified dialogic reading intervention using low technology via telepractice. *American Journal of Speech Language Pathology*, 30(1), 119–136. [https://doi.org/10.1044/2020\\_AJSLP-20-00037](https://doi.org/10.1044/2020_AJSLP-20-00037)
- Pinto, G., Bigozzi, L., Gamannossi, B. A., & Vezzani, C. (2012). Emergent literacy and early writing skills. *The Journal of Genetic Psychology*, 173, 330–35.
- Pires, J. A. E. (2020). *Unidades de Neonatologia e Surdez*. [Trabalho final de mestrado, Faculdade de Medicina de Lisboa]. Repositório Aberto da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/46883>
- Razali, N. M., & Wah, Y. B. (2011). Power comparisons of shapiro-wilk, kolmogorov-smirnov, lilliefors and anderson-darling tests. *Journal of Statistical Modeling and Analytics*, 2(1), 21-33.
- Rigolet, S. (2006). *Para uma aquisição precoce e otimizada da linguagem*. (2ªed.). Porto Editora.
- Roberts, M. Y., Curtis, P. R., Sone, B. J., & Hampton, L. H. (2019). Association of parent training with child language development: A systematic review and meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, 173(7), 671-680. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2019.1197>
- Rodrigues, M. T. M. R. V. (2014). *Aquisição da língua gestual portuguesa em crianças em idade pré-escolar com Deficiência auditiva num jardim de infância bilingue na região norte*. [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. RepositóriUM. <https://hdl.handle.net/1822/30208>
- Rodrigues, T., & Mangas, C. (2021). *Pim, Pam, CLum – Programa de Promoção de Competências de Linguagem*. Alfarroba.
- Rodge, K., Melby-Lervåg, A. (2016). Improving the general language skills of second-language learners in kindergarten: A randomized controlled trial. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 9(Sup1), 150-170. <https://doi.org/10.1080/19345747.2016.1171935>

- Rogde, K., Melby-Lervåg, M., & Lervåg, A. (2019). *The effect of linguistic comprehension instruction on generalized language and reading comprehension skills: A systematic review*. Campbell Systematic Reviews, 15(4), e1059. <https://doi.org/10.1002/cl2.1059>
- Roth, F. P., Paul, D. R., & Pierotti, A. M. (2006). *Emergent literacy: Early reading and writing development*. <https://www.asha.org/public/speech/emergent-literacy/>
- Salvia, J., Ysseldyke, J., & Bolt, S. (2017). *Assessment in special and inclusive education*. (13<sup>o</sup> ed.). Cengage Learning.
- Santos, M. E., Lynce, S., Carvalho, S., Cacela, M., & Mineiro, A. (2015). Extensão média do enunciado-palavras em crianças de 4 e 5 anos com desenvolvimento típico da linguagem. *Revista CEFAC*, 17(4), 1143-1151. <https://doi.org/10.1590/1982-021620151741315>
- Sapage, S., & Cruz-Santos, A. (2021). Portuguese early literacy screening tool-RaLEPE: A pilot study. *Revista de Investigación en Logopedia*, 11(2). <https://doi.org/https://doi.org/10.5209/rlog.71711>
- Sapage, S. P., & Cruz-Santos, A. (2023). *Rastreio de Literacia Emergente Pré-Escolar(RaLEPE®): Manual*. Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), Instituto de Educação-Universidade do Minho.
- Sapage, S. P. (2023). *Linguagem oral e literacia emergente em crianças do pré-escolar: Avaliação e intervenção numa abordagem inclusiva*. [Tese de Doutoramento, Universidade do Minho]. RepositóriUM. <https://hdl.handle.net/1822/85665>
- Silva, C., & Alves-Martins, M. (2002). Phonological skills and writing of pre-syllabic children. *Reading Research Quarterly*, 37, 466-483.

- Singleton, J. L., & Meier, R. P. (2021). Sign language acquisition in context. *Discussing bilingualism in deaf children: Essays in honor of Robert Hoffmeister*, 17-34.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância*. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Universidade Aberta.
- Silva, A. C. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, A. C. (2004). Descobrir o princípio alfabético. *Análise Psicológica*, 1(XXII), 187-191.
- Silva, A. C. (2022). Consciência fonológica e conhecimento das letras. In R. A. Alves & I. Leite (Eds), *Ensino da leitura e da escrita baseado em evidências* (pp. 173-193). Fundação Belmiro de Azevedo.
- Silva, C., & Alves-Martins, M. (2002). Phonological skills and writing of pre-syllabic children. *Reading Research Quarterly*, 37, 466-483.
- Silva, C., & Alves Martins, M. (2003). Relations between children's invented spelling and the development of phonological awareness. *Educational Psychology*, 23, 3-16.
- Snowling, M. J., Bishop, D. V. M., Stothard, S. E., Chipchase, B., & Kaplan, C. (2006). Psychosocial outcomes at 15 years of children with a preschool history of speech-language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(8), 759-765.  
<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01631.x>
- Squires, J., Twombly, E., Bricker, D., & Potter, R. (2009). *ASQ-3 Users guide*. Brookes.

- Terrel, P., & Watson, M. (2018). Laying a firm foundation: Embedding evidence-based emergent literacy practices into early intervention and preschool environments. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 49(2), 148-164. [https://doi.org/10.1044/2017\\_LSHSS-17-0053](https://doi.org/10.1044/2017_LSHSS-17-0053)
- Te Kaat, O. D. J. A., Jongmans, M. J. Volman, M. J. M., & Lauteslager, P. E. M. (2017). Parent-implemented language interventions for children with a developmental delay: A systematic review. *Journal of Policy & Practice in Intellectual Disabilities*, 14(2), 129-137. <http://doi.org/10.1111/ippi.12181>
- Vale, A. P., Sucena, A., & Viana, F. (2011). Prevalência da dislexia entre crianças do 1. o ciclo do ensino básico falantes do Português Europeu [Prevalence of dyslexia among children from first-to-fourth grades in the European-Portuguese orthography]. *Revista Lusófona de Educação*, 18, 45-56.
- Viana, F., Cadime, I., Silva, C., Santos, A. L., Ribeiro, I., Santos, S., Lima, R., Costa, J., Acosta, V., Meira, A., Santos, S., Lucas, I., & Monteiro, J. (2017). *Inventários de Desenvolvimento Comunicativo de MacArthur-Bates*. Manual Técnico. Lusoinfo multimédia.
- Viana, F., L. & Teixeira, M., M. (2002). *Aprender a ler: Da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. ASA Editores. <https://hdl.handle.net/1822/10477>
- Verhoeven, L., Voeten, M., van Setten, E., & Segers, E. (2020). Computer-supported early literacy intervention effects in preschool and kindergarten: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 30, 100325. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100325>
- Wetmur, A. B. (2024). The experiences of growing up deaf in a hearing-abled family: A phenomenological study. *Journal of Sociology & Social Welfare*, 51. DOI: 10.15453/0191-5096.4715

## **ANEXOS**

## **Anexo A- Pedido de autorização à/ao Presidente do Conselho Pedagógico**



Universidade do Minho  
Instituto de Educação

### **Pedido de autorização à/ao Presidente do Conselho Pedagógico**

Braga, 30 de fevereiro de 2024

Exma. Presidente do Conselho Pedagógico do Agrupamento de Escolas XXXXXXXXX

No âmbito do mestrado em Educação Especial, especializado em Intervenção Precoce na Infância, ministrado no Instituto de Estudos de Educação da Universidade do Minho, a aluna **Sara Filipa Cardoso Osório** está a desenvolver um projeto de investigação sobre a implementação do instrumento **Rastreio de Literacia Emergente Pré-Escolar (RaLEPE)**.

O RaLEPE é um instrumento de deteção de possíveis alterações nas competências associadas à Literacia Emergente, nomeadamente linguagem oral, a metalinguagem e competências emergentes associadas a letras e livros. Este rastreio poderá ser aplicado por diversos profissionais das áreas da educação e da saúde, bem como pais ou cuidadores das crianças.

Este projeto pretende aplicar o Rastreio de Literacia Emergente Pré-Escolar em crianças com idades compreendidas entre os 3 e 4 anos. Pretende-se avaliar o nível de desenvolvimento das crianças, sendo elas de desenvolvimento típico ou atípico, debruçando as conclusões face aos resultados do rastreio e na ótica de visão do círculo de redes da criança, nomeadamente as educadoras de infância.

Ressalvo que, ao longo de todo o processo, respeitamos a confidencialidade e o anonimato dos alunos envolvidos. Procederemos ainda a um pedido formal de autorização dos pais e educadores dos alunos envolvidos para o desenvolvimento deste projeto de investigação.

Pelo que foi exposto, venho solicitar a autorização de V. Ex<sup>a</sup> para a realização do referido estudo no vosso agrupamento de escolas.

Agradeço, desde já, a atenção dispensada e colaboração prestada neste projeto de investigação.

## **Anexo B- RaLEPE (Sapage & Cruz-Santos, 2023)**



# RaLEPE®

RASTREIO DE LITERACIA EMERGENTE PRÉ-ESCOLAR

---

Sara Pereira Sapage

Anabela Cruz-Santos

© Marca registada n.º 697630, 2023, Sara Pereira Sapage e Anabela Cruz-Santos



O Rastreio de Literacia Emergente Pré-escolar (RaLEPE®), da autoria da Doutora Sara Sapage e da Doutora Anabela Cruz-Santos, é um instrumento de rastreio de literacia emergente que considera competências de linguagem oral, metalinguagem e competências emergentes associadas a letras e livros para crianças portuguesas entre os 3 e os 6 anos.

O RaLEPE® pode ser respondido por diversos profissionais das áreas da educação e da saúde, bem como pelos pais ou cuidadores das crianças. No final, para o cálculo da pontuação final, deve somar todas as pontuações obtidas.

Sara Pereira Sapage

Anabela Cruz-Santos

**Como citar:** Sapage, S. P., & Cruz-Santos, A. (2023). *Rastreio de Literacia Emergente Pré-escolar (RaLEPE®): Instrumento*. Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), Instituto de Educação-Universidade do Minho.



Este trabalho foi financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), através da Bolsa de Doutoramento com a referência SFRH/BD/138797/2018 e pelo CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança – Universidade do Minho) com os projetos UIDB/00317/2020 e UIDP/00317/2020.

® Marca registada n.º 697630, 2023, Sara Pereira Sapage e Anabela Cruz-Santos

### Criança

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Nome:</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | <b>Idade:</b>          | <b>Data de nascimento:</b> /    /                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <b>Estabelecimento de ensino:</b> <input type="checkbox"/> Público <input type="checkbox"/> IPSS <input type="checkbox"/> Privado                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <b>Distrito:</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | <b>Concelho:</b>       | <b>Data de avaliação:</b> /    /                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| <b>Avaliador:</b> <input type="checkbox"/> Educador(a) de Infância <input type="checkbox"/> Mãe <input type="checkbox"/> Pai <input type="checkbox"/> Outro: _____                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <b>Primeira língua:</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | <b>Outras línguas:</b> | <b>Nacionalidade:</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <b>Problema(s) de saúde ou dificuldade(s):</b><br><input type="checkbox"/> Não tem nenhum problema/ dificuldade<br><input type="checkbox"/> Problema de comunicação<br><input type="checkbox"/> Problema de linguagem<br><input type="checkbox"/> Problema de fala<br><input type="checkbox"/> Problema motor<br><input type="checkbox"/> Problema cognitivo<br><input type="checkbox"/> Problema de audição<br><input type="checkbox"/> Problema de visão<br><input type="checkbox"/> Outro(s): _____ |                        | <b>Apoio especializado:</b><br><input type="checkbox"/> Não tem nenhum tipo de apoio<br><input type="checkbox"/> Terapia da Fala<br><input type="checkbox"/> Terapia Ocupacional<br><input type="checkbox"/> Fisioterapia<br><input type="checkbox"/> Psicologia<br><input type="checkbox"/> Educação Especial<br><input type="checkbox"/> Equipa Local de Intervenção Precoce<br><input type="checkbox"/> Outro(s): _____ |

### Casa e Família

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                 |                          |                          |                          |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <b>Família:</b> <input type="checkbox"/> Nuclear (pais e filhos) <input type="checkbox"/> Monoparental <input type="checkbox"/> Alargada <input type="checkbox"/> Reconstruída <input type="checkbox"/> Outro: _____                                                                                                                                             |                                 |                          |                          |                          |
| <b>Ordem de nascimento da criança:</b> <input type="checkbox"/> 1º filho <input type="checkbox"/> 2º filho <input type="checkbox"/> 3º filho <input type="checkbox"/> Outro: _____                                                                                                                                                                               |                                 |                          |                          |                          |
| <b>Primeira língua da MÃE:</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | <b>Habilitações académicas:</b> | <b>Profissão da MÃE:</b> |                          |                          |
| <b>Primeira língua do PAI:</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | <b>Habilitações académicas:</b> | <b>Profissão do PAI:</b> |                          |                          |
| <b>Rendimento mensal líquido do agregado familiar:</b> <input type="checkbox"/> 0-800€ <input type="checkbox"/> 801-1200€ <input type="checkbox"/> 1201-1600€<br><input type="checkbox"/> 1601-2000€ <input type="checkbox"/> 2001-3000€ <input type="checkbox"/> 3001-4000€ <input type="checkbox"/> 4001-5000€ <input type="checkbox"/> Superior a 5000€       |                                 |                          |                          |                          |
| <b>Mora em:</b> <input type="checkbox"/> Casa <input type="checkbox"/> Apartamento <input type="checkbox"/> Com Jardim <input type="checkbox"/> Sem Jardim <input type="checkbox"/> Rural <input type="checkbox"/> Semi-urbano <input type="checkbox"/> Urbano                                                                                                   |                                 |                          |                          |                          |
| <b>Quantos livros existem em casa?</b> <i>(geralmente há cerca de 40 livros por metro de estante)</i><br><input type="checkbox"/> 0 a 10 livros <input type="checkbox"/> 11 a 25 livros <input type="checkbox"/> 26 a 100 livros <input type="checkbox"/> 101 a 200 livros <input type="checkbox"/> 201 a 500 livros <input type="checkbox"/> Mais de 500 livros |                                 |                          |                          |                          |
| <b>Quantos tem em casa?</b> __Televisões    __Carros    __Computadores    __Tablets    __Instrumentos Musicais                                                                                                                                                                                                                                                   |                                 |                          |                          |                          |
| <b>Quantas vezes faz o seguinte com a criança?</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | <b>Nunca</b>                    | <b>1 a 2x mês</b>        | <b>1 a 2x semana</b>     | <b>Todos os dias</b>     |
| Ler livros                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | <input type="checkbox"/>        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Contar histórias                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | <input type="checkbox"/>        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Cantar canções                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | <input type="checkbox"/>        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Passar tempo a conversar                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | <input type="checkbox"/>        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Desenhar e/ou pintar                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | <input type="checkbox"/>        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

|                              | Competência                                        | Exemplo                                                                                                                                                                     | Pont. |
|------------------------------|----------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| Linguagem oral - Compreensão | 1. Identifica imagens de objetos pela sua função.  | Se perguntar à criança: "Onde está uma coisa que serve para vestir?" a criança aponta corretamente para a imagem de uma peça de vestuário.                                  |       |
|                              | 2. Reconhece categorias.                           | Se pedir à criança: "Junta as imagens em grupos." a criança organiza corretamente as imagens em categorias animais/frutas/vestuário.                                        |       |
|                              | 3. Identifica categorias de imagens.               | Se perguntar à criança: "Onde estão frutas/animais/transportes?" a criança aponta corretamente para as imagens.                                                             |       |
|                              | 4. Identifica o local de um objeto.                | Se pedir à criança: "Aponta para a imagem com a maçã em cima da mesa." a criança aponta corretamente para a imagem.                                                         |       |
|                              | 5. Identifica cores.                               | Se perguntar à criança: "Onde está o vermelho/azul/amarelo/verde?" a criança aponta corretamente para as imagens.                                                           |       |
|                              | 6. Identifica opostos.                             | Se perguntar à criança: "Onde está o contrário da bola grande?" a criança aponta corretamente para a imagem da bola pequena.                                                |       |
|                              | 7. Compreende relações semânticas objeto-local.    | Se pedir à criança: "Põe a boneca em cima da cadeira." a criança cumpre o pedido corretamente.                                                                              |       |
|                              | 8. Compreende relações semânticas ação-local.      | Se pedir à criança: "Senta a boneca." a criança cumpre o pedido corretamente.                                                                                               |       |
|                              | 9. Compreende relações semânticas objeto-atributo. | Se pedir à criança: "Dá-me o copo grande." a criança cumpre corretamente.                                                                                                   |       |
|                              | 10. Compreende frases complexas.                   | Se mostrar uma imagem de um cavalo pequeno e de um grande e depois pedir: "Aponta para o cavalo que não é pequeno." a criança aponta corretamente.                          |       |
| Linguagem oral - Produção    | 11. Nomeia objetos familiares.                     | Se mostrar uma imagem de um objeto e perguntar à criança: "O que é?", a criança diz corretamente o nome do objeto.                                                          |       |
|                              | 12. Nomeia imagens de ações.                       | Se mostrar uma imagem de uma ação e perguntar à criança: "O que o menino está a fazer?", a criança diz que o menino está a beber, por exemplo.                              |       |
|                              | 13. Evoca um objeto pela função.                   | Se perguntar à criança: "Diz-me uma coisa que serve para pentear.", a criança diz o nome de um objeto correto, como pente ou escova.                                        |       |
|                              | 14. Nomeia categorias.                             | Se mostrar vários elementos da categoria animais/frutas/transporte/vestuário e perguntar: "Como se chama este grupo?", a criança responde corretamente o nome da categoria. |       |
|                              | 15. Nomeia elementos de categorias.                | Se perguntar à criança: "Diz-me coisas do grupo dos animais/frutas/transportes/profissões.", a criança responde corretamente.                                               |       |
|                              | 16. Nomeia as cores.                               | Se mostrar uma cor e perguntar à criança: "Qual é esta?", a criança responde corretamente vermelho/azul/amarelo/verde.                                                      |       |
|                              | 17. Nomeia os dias da semana.                      | Se pedir à criança, esta é capaz de dizer os dias da semana na ordem correta.                                                                                               |       |
|                              | 18. Conta de 1 a 20.                               | Se pedir à criança, esta é capaz de contar de 1 a 20 corretamente.                                                                                                          |       |
|                              | 19. Usa locativos.                                 | Se pedir à criança: "Acaba a frase. Este cão está em cima da mesa, este cão está...", a criança responde "em baixo" corretamente.                                           |       |
|                              | 20. Usa opostos.                                   | Se perguntar à criança: "Qual é o contrário de "cheio"?", a criança responde corretamente "vazio".                                                                          |       |

|               | Competência                                                      | Exemplo                                                                                                                                                    | Pont. |
|---------------|------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
|               | 21. Usa plurais regulares.                                       | Se perguntar à criança: "Aqui está um peixe. Aqui estão dois...?", a criança responde corretamente "peixes".                                               |       |
|               | 22. Usa plurais irregulares.                                     | Se perguntar à criança: "Aqui está um camião. Aqui estão dois...?", a criança responde corretamente "camiões".                                             |       |
|               | 23. Usa frases simples.                                          | A criança usa frases com sujeito-verbo-objeto, como por exemplo "O menino bebe leite".                                                                     |       |
|               | 24. Usa frases complexas coordenadas.                            | A criança usa frases complexas coordenadas, como por exemplo "O menino perdeu o autocarro porque chegou atrasado".                                         |       |
|               | 25. Usa frases complexas subordinadas.                           | A criança usa frases complexas subordinadas, como por exemplo "O menino usa guarda-chuva quando está a chover".                                            |       |
|               | 26. Define palavras.                                             | Se perguntar à criança: "O que é um lápis?", a criança responde corretamente a sua categoria, a sua função e características.                              |       |
| Metalinguagem | 27. Discrimina pares de palavras.                                | Se disser à criança: "Diz-me se as palavras Mata e Bota são iguais ou não", a criança responde corretamente.                                               |       |
|               | 28. Discrimina auditivamente os pares mínimos.                   | Se apresentar à criança uma imagem de uma vaca e de uma faca e perguntar "Onde está a faca?" a criança responde corretamente.                              |       |
|               | 29. Discrimina pares de pseudo palavras.                         | Se disser à criança: "Vou dizer duas palavras inventadas, dafa e tafa. Diz-me se as palavras são iguais ou não" a criança responde corretamente.           |       |
|               | 30. Identifica palavras com sílaba inicial igual.                | Se perguntar à criança: "A palavra gato e gala começam com a mesma sílaba/bocadinho?", por exemplo, a criança responde corretamente.                       |       |
|               | 31. Identifica palavras que rimam.                               | Se disser à criança: "Vou dizer duas palavras. Diz-me se as palavras rimam" e a criança responde corretamente.                                             |       |
|               | 32. Identifica palavras que começam pelo mesmo fonema.           | Se disser: "Vou dizer duas palavras. Dama e Doce. Diz-me se as palavras começam com o mesmo som" e a criança responde corretamente.                        |       |
|               | 33. Identifica palavras que terminam com o mesmo som.            | Se disser: "Vou dizer duas palavras. Gato e Sapo. Diz-me se as palavras terminam com o mesmo som" e a criança responde corretamente.                       |       |
|               | 34. Produz um batimento de palmas por cada palavra de uma frase. | A criança diz que a frase "A Sara come bolachas." tem quatro bocadinhos ou faz o batimento correto com as mãos.                                            |       |
|               | 35. Produz um batimento de palmas por cada sílaba da palavra.    | A criança diz que a palavra pato tem dois bocadinhos ou faz o batimento correto com as mãos.                                                               |       |
|               | 36. Junta sílabas para formar palavras.                          | Se disser à criança: "Vou dizer algumas sílabas/bocadinhos. Junta os bocadinhos e diz-me a palavra que encontre. Ca-ma" e a criança responde corretamente. |       |
|               | 37. Divide palavras nos fonemas que as compõem.                  | Se disser à criança: "Vou dizer algumas palavras. Parte os bocadinhos em sons. Por exemplo: Pato. P-A-T-O" e a criança responde corretamente.              |       |
|               | 38. Junta fonemas para formar palavras.                          | Se disser à criança: "Vou dizer alguns sons/bocadinhos. Junta-os e diz-me a palavra que encontre. C-a-m-a" e a criança responde corretamente.              |       |
|               | 39. Evoca palavras que se iniciam com um fonema.                 | Se pedir para dizer palavras que começam o som t, por exemplo, ela responde corretamente com palavras como "toca" ou "taça".                               |       |
|               | 40. Acrescenta sons nas palavras.                                | Se pedir à criança para acrescentar o som i no início da palavra taco, por exemplo, ela responde corretamente "itaco".                                     |       |
|               | 41. Omite sons de palavras.                                      | Se pedir à criança para tirar o som T no início de "taco", por exemplo, ela responde corretamente "aco".                                                   |       |
|               | 42. Evoca palavras que rimam.                                    | Se pedir para dizer palavras que rimam com "cadeira", por exemplo, a criança responde corretamente com palavras como "feira" ou "madeira".                 |       |
|               | 43. Reconhece frases agramaticais.                               | Se perguntar à criança: "Esta frase está certa ou errada? Os meninos bebeu sumo.", a criança identifica que a frase está errada.                           |       |
|               | 44. Corrige frases agramaticais.                                 | Se pedir à criança para corrigir a frase: "Os meninos bebeu sumo.", a criança corrige-a corretamente: "Os meninos beberam sumo".                           |       |

|        | Competência                                                                                  | Exemplo                                                                                                                                                                                                               | Pont. |
|--------|----------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| Letras | 45. Identifica os sons das letras.                                                           | Se disser à criança: "Vou dizer o nome das letras. Aponta para a letra que estou a dizer", e a criança responde corretamente.                                                                                         |       |
|        | 46. Reconhece e nomeia pelo menos 5 letras do alfabeto.                                      | Se mostrar à criança as letras do alfabeto, esta reconhece e diz o nome de 5 das letras mais frequentes.                                                                                                              |       |
|        | 47. Reconhece e nomeia pelo menos 10 letras do alfabeto.                                     | Se mostrar à criança as letras do alfabeto, esta reconhece e diz o nome de 10 das letras mais frequentes.                                                                                                             |       |
|        | 48. Associa a letra com o som inicial de uma palavra.                                        | Se mostrar uma letra à criança, como por exemplo a letra B, esta associa a letra com a imagem de uma banana.                                                                                                          |       |
|        | 49. Reconhece letras do seu nome.                                                            | Se mostrar uma letra que faz parte do nome da criança, esta reconhece como sendo do seu nome.                                                                                                                         |       |
|        | 50. Copia figuras geométricas.                                                               | Se desenhar um quadrado/triângulo/losango à frente da criança, esta é capaz de copiar a figura.                                                                                                                       |       |
|        | 51. Começa a escrever letras do seu nome.                                                    | Se pedir à criança para escrever o seu nome, a criança escreve corretamente algumas das letras.                                                                                                                       |       |
|        | 52. Reconhece o seu nome escrito.                                                            | Se mostrar à criança o seu nome escrito, ela reconhece o nome.                                                                                                                                                        |       |
|        | 53. Reconhece palavras escritas familiares (como logotipos ou sinais que vê com frequência.) | Se mostrar à criança palavras escritas familiares, como por exemplo sinais de STOP ou logotipos como o do McDonalds, a criança diz a palavra corretamente.                                                            |       |
|        | 54. Começa a desenhar como forma de expressar ideias e histórias.                            | Se disser à criança: "Desenha o que fizeste no fim-de-semana passado. Diz-me o que desenhaste", a criança conta uma história a partir do seu desenho, com uma sequência temporal correta dos eventos.                 |       |
| Livros | 55. Emparelha letras maiúsculas com letras minúsculas.                                       | Se mostrar letras maiúsculas à criança, esta associa a letra minúscula que é correspondente.                                                                                                                          |       |
|        | 56. Começa a associar que cada som corresponde a uma letra de uma palavra simples.           | Se disser à criança: "Sei que ainda não aprendeste a escrever. Mas faz de conta que sabes e escreve a palavra Pato", e a criança escreve uns garatujos correspondentes a quatro letras, mesmo que não sejam legíveis. |       |
|        | 57. Reconta uma história.                                                                    | Se ler um livro à criança, esta reconta a história corretamente enquanto olha para as imagens do livro.                                                                                                               |       |
|        | 58. Conta a história da capa do livro.                                                       | Se disser à criança: "Olha para a capa deste livro. Qual será a história do livro?" e a criança conta uma pequena história coerente com a imagem da capa.                                                             |       |
|        | 59. Segura e olha para livros corretamente.                                                  | Se partilha um livro com a criança, esta segura o livro com o lado correto para cima e vira as folhas, uma de cada vez, desde o início até ao fim do livro.                                                           |       |
|        | 60. Segue o sentido direcional da escrita (varrimento).                                      | Se partilha um livro com a criança, esta segue o texto da esquerda para a direita, de cima para baixo, mesmo sem saber ler.                                                                                           |       |
|        | 61. Faz simples predições e comentários sobre a história que está a ser lida.                | Se estiver a contar uma história à criança e disser: "O que será que aconteceu a seguir?", a criança responde corretamente.                                                                                           |       |
|        | 62. Demonstra um interesse crescente na leitura e nos livros.                                | Se disser à criança: "O que gostavas de fazer agora?", a criança pede muitas vezes para ver um livro.                                                                                                                 |       |

Soma total da pontuação

**RaEPE**<sup>®</sup>  
INSTRUMENTO DE LITERACIA EMERGENTE PRÉ-ESCOLAR

## **Anexo C- RaLEPEEB (Santos, Cardoso, Sapage, & Cruz-Santos, 2024)**



Anexo x

Rastreio de Literacia Emergente - Pré-Escolar e  
Ensino Básico - SURDEZ-Versão exploratória

**RaLEPEEB**

(Santos & Cardoso, Sapage & Cruz-Santos, 2024)



**Rastreo de Literacia Emergente Pré-Escolar e Ensino Básico - SURDEZ**  
**(RaLEPEEB - SURDEZ)**

Santos, Cardoso, Sapage, & Cruz-Santos, 2024

Código da criança: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

Criança

**Caracterização da criança e da sua família**

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

|                            |                                  |                               |                                  |
|----------------------------|----------------------------------|-------------------------------|----------------------------------|
| Estabelecimento de ensino: | <input type="checkbox"/> Público | <input type="checkbox"/> IPSS | <input type="checkbox"/> Privado |
|----------------------------|----------------------------------|-------------------------------|----------------------------------|

|           |           |                    |
|-----------|-----------|--------------------|
| Distrito: | Concelho: | Data de avaliação: |
|-----------|-----------|--------------------|

|                  |                 |                |
|------------------|-----------------|----------------|
| Primeira língua: | Segunda língua: | Nacionalidade: |
|------------------|-----------------|----------------|

|            |                                                  |                              |                              |           |
|------------|--------------------------------------------------|------------------------------|------------------------------|-----------|
| Avaliador: | <input type="checkbox"/> Educador(a) de Infância | <input type="checkbox"/> Mãe | <input type="checkbox"/> Pai | Outro(a): |
|------------|--------------------------------------------------|------------------------------|------------------------------|-----------|

|                 |                       |
|-----------------|-----------------------|
| Tipo de Surdez: | Dispositivo Auditivo: |
|-----------------|-----------------------|

| Problema(s) de saúde ou dificuldade(s):                       | Apoio Especializado                                            |
|---------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Problema de Comunicação              | <input type="checkbox"/> Terapia da Fala                       |
| <input type="checkbox"/> Problema de Linguagem                | <input type="checkbox"/> Terapia Ocupacional                   |
| <input type="checkbox"/> Problema de Fala                     | <input type="checkbox"/> Educação Especial                     |
| <input type="checkbox"/> Problema Motor                       | <input type="checkbox"/> Psicologia                            |
| <input type="checkbox"/> Problema Cognitivo                   | <input type="checkbox"/> Fisioterapia                          |
| <input type="checkbox"/> Problema de Audição                  | <input type="checkbox"/> Equipas Locais de Intervenção         |
| <input type="checkbox"/> Problema de Visão                    | <input type="checkbox"/> Reabilitação Auditiva Individualizada |
| <input type="checkbox"/> Atraso Global de Desenvolvimento     | <input type="checkbox"/> Pediatria do Desenvolvimento          |
| <input type="checkbox"/> Atraso de Desenvolvimento Psicomotor | <input type="checkbox"/> CPCJ                                  |
| <input type="checkbox"/> Síndrome Beckwith Wiedemann          | <input type="checkbox"/> Neuropediatria                        |
| <input type="checkbox"/> Hiperatividade                       |                                                                |
| <input type="checkbox"/> Défice de Atenção                    |                                                                |

|                                                                            |                 |
|----------------------------------------------------------------------------|-----------------|
| <input type="checkbox"/> <b>Fenda Palatina Completa</b><br>Outro(s): _____ | Outro(s): _____ |
|----------------------------------------------------------------------------|-----------------|

**Casa e Família**

|                                                                                                                                                                                             |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Família: <input type="checkbox"/> Nuclear (pais e filhos) <input type="checkbox"/> Monoparental <input type="checkbox"/> Alargada <input type="checkbox"/> Reconstruída <b>Outro:</b> _____ |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|                                                                                                                                                   |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ordem de Nascimento: <input type="checkbox"/> 1ºFilho/a <input type="checkbox"/> 2ºFilho/a <input type="checkbox"/> 3ºFilho/a <b>Outro:</b> _____ |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|                                |                                 |                          |
|--------------------------------|---------------------------------|--------------------------|
| <b>Primeira Língua da Mãe:</b> | <b>Habilitações Acadêmicas:</b> | <b>Profissão da Mãe:</b> |
| <b>Primeira Língua do Pai:</b> | <b>Habilitações Acadêmicas:</b> | <b>Profissão do Pai:</b> |

**Instruções:** O avaliador deve ler os indicadores e indicar se a competência está adquirida de acordo com o conhecimento prévio das competências da criança. Quando a competência está adquirida deve colocar “1” na coluna da pontuação; quando a competência não está adquirida coloca “0”. Os exemplos auxiliam o avaliador na caracterização do indicador em análise, mas não se deve restringir à mesma. No final, para o cálculo das pontuações finais, o avaliador deve somar todas as pontuações obtidas por indicador.

|                                  | Indicadores                                                                          | Exemplos                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Pontuação |
|----------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Bilinguismo - Compreensão</b> | 1. Identifica imagens ou objetos pela sua representação gestual ou visual.           | Perante a visualização de uma imagem (ex.: de um gato, de umas calças, de uma maçã) e questionada sobre "o que é isto que estás a ver?", a criança gestualiza a categoria a que pertence (animal, vestuário, fruta);                                                                                                                |           |
|                                  | 2. Organiza imagens, após gestualizar ou oralizar a categoria a que pertence;        | Perante a visualização de imagens aleatoriamente dispersas sobre a mesa, ao ser dada a instrução "agrupa as imagens que pertencem à mesma categoria", a criança recolhe uma imagem de cada vez, identifica gestualmente ou oralmente a respetiva categoria (animais/frutas/vestuário/outra) e agrupa-as.                            |           |
|                                  | 3. Identifica oral ou gestualmente categorias de imagens.                            | Perante a visualização de imagens aleatoriamente dispersas sobre a mesa, ao ser questionada oral ou gestualmente "quais imagens representam frutas, animais, vestuário, transportes, etc.", a criança aponta corretamente para a imagem que responde à pergunta.                                                                    |           |
|                                  | 4. Localiza um objeto quando questionado/a em LGP ou oralmente pela sua localização. | Ao ser solicitada, através da instrução "aponta para a imagem com a maçã em cima da mesa.", a criança aponta corretamente para a imagem.                                                                                                                                                                                            |           |
|                                  | 5. Identifica cores oral ou gestualmente;                                            | Perante a visualização de cartões de cores diferentes dispersos aleatoriamente sobre a mesa, ao ser questionada em LGP "onde está a cor ...?", a criança aponta para a mesma e verbaliza ou gestualiza a palavra que a representa;                                                                                                  |           |
|                                  | 6. Identifica opostos pela sua representação oral ou gestual;                        | Perante a visualização de imagens representativas de diferentes adjetivos (ex.: carro grande, rapaz magro, rapariga alta, cão bonito, adulto alegre, etc.), ao ser questionada "onde está o contrário de ...?", a criança aponta para a imagem que representa o oposto da indicada e gestualiza o primeiro adjetivo e o seu oposto; |           |

|                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |  |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| 7. Nomeia oral ou gestualmente um objeto;                                                                             | Perante a visualização de objetos existentes na sala de aula, ao ser questionada em LGP "o que é aquilo (apontando para o objeto)?", a criança estabelece contato visual com o mesmo e nomeia-o oralmente.                                                                                                         |  |
| 8. Evoca oral ou gestualmente o verbo referente a uma ação;                                                           | Perante a visualização de imagens representativas de ações (ex.: correr, saltar, comer, dormir, brincar, etc.), ao ser questionada "o que está a fazer o menino/a?", a criança identifica oral e gestualmente o verbo associado à ação representada;                                                               |  |
| 9. Evoca oral ou gestualmente um objeto, a partir da sua função;                                                      | Ao ser questionada "para comer a sopa, eu preciso de uma ...", a criança é capaz de identificar o objeto que permite a concretização da ação sugerida (colher) e evoca a palavra e o gesto que a representa;                                                                                                       |  |
| 10. Ordena e nomeia oral ou gestualmente os dias da semana;                                                           | Ao ser questionada "hoje é que dia da semana?", a criança responde corretamente, verbalizando a palavra que o representa e, de seguida, o gesto. Após a resposta a esta primeira pergunta, o avaliador coloca questões sobre os dias da semana que precedem e sucedem ao dia da avaliação;                         |  |
| 11. Ordena e nomeia oral ou gestualmente os meses do ano;                                                             | Ao ser questionada "em que mês do ano estamos?", a criança responde corretamente, verbalizando a palavra que o representa e, de seguida, o gesto. Após a resposta a esta primeira pergunta, o avaliador coloca questões sobre os meses que precedem e sucedem ao dia da avaliação;                                 |  |
| 12. Ordena e nomeia oral ou gestualmente os números até 20;                                                           | Perante a visualização de cartões com números de 1 a 20 inscritos e dispersos aleatoriamente sobre a mesa, ao ser questionada "sabes ordenar estes números?", a criança é capaz de os ordenar corretamente e, de seguida, verbaliza e gestualiza o nome de cada número;                                            |  |
| 13. Produz frases simples, utilizando com correção as regras gramaticais aplicáveis à língua oral e à língua gestual; | Perante a visualização de imagens representativas de ações, ao ser questionada "descreve o que está a fazer o/a menino/a", a criança é capaz de formular uma frase simples na língua oral (sujeito-verbo-objeto; ex.: O menino bebe o leite) ou na língua gestual (SUJEITO-OBJETO-VERBO; ex.: MENINO/LEITE/BEBER); |  |
| 14. Define palavras.                                                                                                  | Se perguntar à criança: "O que é um lápis?", a criança responde corretamente a sua categoria, a sua função e características.                                                                                                                                                                                      |  |
| 15. Identifica palavras com SÍLABA INICIAL igual, com base na sua grafia;                                             | Perante a visualização de pares de palavras com o mesmo número de sílabas, a criança é capaz de identificar aquelas que partilham da mesma SÍLABA INICIAL. Evoluir para pares de palavras com diferentes estruturas silábicas (ex.: casa/capa, varanda/valente, almirante/albatroz, etc.);                         |  |
| 16. Identifica palavras com SÍLABA FINAL igual, com base na sua grafia;                                               | Perante a visualização de pares de palavras com o mesmo número de sílabas, a criança é capaz de identificar aquelas que partilham da mesma SÍLABA FINAL. Evoluir para pares de palavras com diferentes estruturas silábicas (ex.: lata/pata, circo/barco, escola/sacola, escada, trapalhada, etc.);                |  |
| 17. Identifica palavras que partilha do mesmo GRAFEMA INICIAL, sabendo representá-lo datilologicamente;               | Perante a visualização de pares de palavras, a criança é capaz de identificar aquelas que partilham do mesmo GRAFEMA INICIAL, sendo capaz de representá-lo datilologicamente (ex.: pato/pêra, mochila/maresia, loja/laranja, etc.);                                                                                |  |
| 18. Identifica palavras que partilha do mesmo GRAFEMA FINAL, sabendo representá-lo datilologicamente;                 | Perante a visualização de pares de palavras, a criança é capaz de identificar aquelas que partilham do mesmo GRAFEMA FINAL, sendo capaz de representá-lo datilologicamente (ex.: cama/capela, chiclete/perfume, rebuçado/relogio, etc.);                                                                           |  |

|                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                              |  |
|------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| 19. Produz um batimento de palmas por cada PALAVRA de uma frase. | Perante a visualização de uma frase “ <i>A Sara come bolachas.</i> ”, a criança é capaz de identificar o número de palavras que a constituem, com recurso ao batimento das palmas das mãos;                                                  |  |
| 20. Produz um batimento de palmas por cada SÍLABA da palavra.    | A criança diz que a palavra <i>pato</i> tem dois bocadinhos ou faz o batimento correto com as mãos.                                                                                                                                          |  |
| 21. Junta sílabas para formar palavras.                          | Perante a visualização de sílabas inscritas em cartões dispersos aleatoriamente numa mesa, a criança é capaz de formar palavras. Iniciar a tarefa por dissílabos e progredir para palavras com estrutura silábica de complexidade crescente; |  |
| 22. Reconhece frases agramaticais.                               | Perante a visualização de uma frase (ex.: “ <i>Os meninos bebeu sumo.</i> ”), ao ser questionada “ <i>Esta frase está certa ou errada?</i> ”, a criança é capaz de identificar e corrigir o erro;                                            |  |

|        |                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                       |  |
|--------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
|        | 23. Evoca a vogal em falta no início de uma palavra;                                                                             | Perante a visualização de uma palavra cuja a primeira letra está omitida (ex.: <i>_spada_ vião_ greja_ etc.</i> ), a criança é capaz de evocar a vogal em falta. Obs.: recorrer a imagens, caso a criança revele dificuldade na concretização da tarefa.                              |  |
| Letras | 24. Evoca a consoante em falta no início de uma palavra;                                                                         | Perante a visualização de uma palavra cuja a primeira letra está omitida (ex.: <i>_adaria_ apato_ _aca_ etc.</i> ), a criança é capaz de evocar a consoante em falta. Obs.: recorrer a imagens, caso a criança revele dificuldade na concretização da tarefa.                         |  |
|        | 25. Reconhece e nomeia oral e datilologicamente, pelo menos, 3 vogais;                                                           | Perante a visualização do alfabeto, ao serem apontadas pelo avaliador, a criança nomeia oral e datilologicamente, pelo menos, 3 vogais;                                                                                                                                               |  |
|        | 26. Reconhece e nomeia oral e gestualmente, pelo menos, 8 consoantes;                                                            | Perante a visualização do alfabeto, ao serem apontadas pelo avaliador, a criança nomeia oral e datilologicamente, pelo menos, 8 consoantes;                                                                                                                                           |  |
|        | 27. Reconhece as letras (gráficas e gestuais) que compõem o seu nome.                                                            | Ao questionar “ <i>esta letra faz parte do teu nome?</i> ”, a criança é capaz de responder corretamente, quer se trate da letra na sua forma escrita, quer se trate da letra na sua representação gestual;                                                                            |  |
|        | 28. Copia figuras geométricas.                                                                                                   | Se desenhar um quadrado/triângulo/losango à frente da criança, esta é capaz de copiar a figura.                                                                                                                                                                                       |  |
|        | 29. Consegue escrever e gestualizar as letras do seu nome.                                                                       | Ao questionar “ <i>sabes escrever o teu nome?</i> ”, a criança é capaz de o fazer, quer através do alfabeto gráfico, quer através do alfabeto gestual;                                                                                                                                |  |
|        | 30. Reconhece o seu nome escrito e o seu nome gestual.                                                                           | Ao visualizar o seu nome escrito e na sua representação gestual, a criança responde corretamente à pergunta “ <i>de quem é este nome?</i> ”;                                                                                                                                          |  |
|        | 31. Começa a desenhar como forma de expressar ideias e histórias.                                                                | Ao solicitar à criança “ <i>desenha o que fizeste no fim-de-semana passado e, no final, explica-me o que desenhaste</i> ”, a criança conta oral e gestualmente a história retratada no desenho realizado, apresentando uma sequência temporal coerente dos eventos;                   |  |
|        | 32. Reconhece a correspondência entre as letras na sua grafia maiúscula e minúscula, assim como entre esta e o alfabeto gestual; | Ao visualizar as letras nas suas versões maiúscula, minúscula e gestual inscritas individualmente em cartões dispersos numa mesa, a criança é capaz de agrupá-las, perante a instrução “ <i>vamos tentar encontrar e agrupar a mesma letra representada sob 3 formas distintas</i> ”; |  |
|        | 33. Reconta uma história.                                                                                                        | Se ler um livro à criança, esta reconta a história corretamente enquanto olha para as imagens do livro.                                                                                                                                                                               |  |
|        | 34. Resume oral e/ou gestualmente uma história, a partir da capa de um livro, com apoio de questões.                             | No caso do resumo em LGP, aceitar-se-ão gestos isolados, desde que representativos de diferentes características da história (ex., personagens, ações, lugares, moral, etc.)                                                                                                          |  |
|        | 35. Segura, olha e manuseia livros corretamente;                                                                                 | Se partilha um livro com a criança, esta segura o livro com o lado correto para cima e vira as folhas, uma de cada vez, desde o início até ao fim do livro.                                                                                                                           |  |
|        | 36. Segue o sentido direcional da escrita (varrimento).                                                                          | Se partilha um livro com a criança, esta segue o texto da esquerda para a direita, de cima para baixo, mesmo sem saber ler.                                                                                                                                                           |  |
|        | 37. Faz simples predições e comentários sobre a história que está a ser lida.                                                    | Se estiver a contar uma história à criança e disser: “O que será que aconteceu a seguir?”, a criança responde corretamente.                                                                                                                                                           |  |

|  |                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                               |  |
|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
|  | 38. Demonstra um interesse crescente na leitura e nos livros.                                                                            | Se disser à criança: "O que gostavas de fazer agora?", a criança pede muitas vezes para ver um livro.                                                                                         |  |
|  | 39. Presta atenção a mensagens curtas em LGP e reage, recorrendo, por vezes, à pantomima;                                                | Revela interesse na interação em LGP, ao focar a atenção no seu interlocutor, ainda que o faça sem fluidez, realizando gestos isolados e/ou não respeitando a sintaxe da sua primeira língua; |  |
|  | 40. Compreende enunciados muito simples, sobre assuntos familiares;                                                                      |                                                                                                                                                                                               |  |
|  | 41. Compreende pequenas histórias ilustradas, comentando e/ou perguntando;                                                               |                                                                                                                                                                                               |  |
|  | 42. Compreende histórias, sendo capaz de posteriormente recordar as suas principais características (personagens, lugares, ações, etc.); |                                                                                                                                                                                               |  |
|  | 43. Está atento ao que é dito pelo seu interlocutor, por períodos prolongados de tempo;                                                  |                                                                                                                                                                                               |  |
|  | 44. Utiliza gestos isolados e/ou frases curtas para exprimir o que quer e o que não quer;                                                |                                                                                                                                                                                               |  |
|  | 45. Exprime pensamentos, sentimentos e ideias, de forma simples, utilizando expressões faciais / corporais adequadas;                    |                                                                                                                                                                                               |  |
|  | 46. Reconta, de forma simples, factos vivenciados por si;                                                                                |                                                                                                                                                                                               |  |
|  | 47. Recorre à expressão facial/corporal e ao olhar, para comunicar.                                                                      |                                                                                                                                                                                               |  |
|  | 48. Utiliza a língua gestual para planear a sua ação e para influenciar outros;                                                          |                                                                                                                                                                                               |  |
|  | 49. Ordena factos, começando a utilizar expressões de tempo e articuladores frásicos simples;                                            |                                                                                                                                                                                               |  |
|  | 50. Utiliza a língua gestual com diferentes objetivos comunicativos;                                                                     |                                                                                                                                                                                               |  |
|  | 51. Transforma mensagens não verbais (imagens, cartazes, gráficos, mímica, etc.) em enunciados gestuais;                                 |                                                                                                                                                                                               |  |
|  | 52. Antecipa enredos de histórias, a partir de referenciais ilustrados alusivos às mesmas;                                               |                                                                                                                                                                                               |  |
|  | 53. Recorre à expressão facial-corporal para exprimir de forma clara o que pretende, em diferentes tipos de frase;                       |                                                                                                                                                                                               |  |
|  | 54. Comunica com progressiva correção, revelando consciência quanto à morfologias dos gestos;                                            |                                                                                                                                                                                               |  |
|  | 55. Exprime-se recorrendo a gestos de diversas categorias gramaticais (nomes, verbos, adjetivos...);                                     |                                                                                                                                                                                               |  |
|  | 56. Reconhece e aplica corretamente o sentido de posse;                                                                                  |                                                                                                                                                                                               |  |

Copyright © 2024. Santos, Cardoso, Sapage & Cruz-Santos. Não reproduzir

|                                                                                                                            |  |  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|
| 57. Formula frases com estruturas gramaticais simples (SOV);                                                               |  |  |
| 58. Distingue o nome gestual do nome próprio;                                                                              |  |  |
| 59. Conhece, total ou parcialmente, o alfabeto gestual;                                                                    |  |  |
| 60. Relaciona a configuração manual com a forma escrita da letra minúscula.                                                |  |  |
| 61. É capaz de soletrar datilologicamente o seu nome e/ou os nomes dos seus familiares próximos;                           |  |  |
| 62. Reconhece as diferenças linguísticas entre a LGP e a Língua Portuguesa;                                                |  |  |
| 63. Identifica e utiliza gestos que nomeiam pessoas, coisas e lugares e gestos que descrevem ações;                        |  |  |
| 64. Revela domínio na aplicação das regras gramaticais básicas (concordância verbal, frases completas e tempos adequados); |  |  |
| 65. É capaz de identificar incorreções na sua produção gestual e na de com quem interage;                                  |  |  |
| Soma Total da Pontuação                                                                                                    |  |  |